الإفتتاحية

ذ.مليكة غبار

هدفت نشرة "التواصل الفلسفي" إلى محاولة تحقيق تراكم معرفي وديداكتيكي، مادته الخام إنجازات أساتذة مادة الفلسفة عبر عروض نظرية وتقاسم تجارب فصلية في إطار أنشطة تربوية، تنظم على مستوى المناطق التربوية، وفق برامج مسطرة داخل لقاءات تربوية خاصة بالموضوع.

والعدد الحالي امتداد للأعداد الثلاثة السابقة من نشرة "التواصل الفلسفي" التي ساهم في إعدادها فريق من أساتذة المادة الأجلاء: عبد اللطيف عضراوي، عبد القادرلمغيربات، المصطفى شوقي، نور الدين عبد الرحيم، رشيد العلوي، محمد بنعوفير، نور الدين قاطير، حاميد الوضاح، عبد الفتاح آيت عياد، محمد رويض. الذين ساهموا بروح حبلى بالعطاء، في وضع خارطة طريق النشرة وهندسة مكوناتها وتحقيق أهدافها المعرفية والديداكتيكية، حتى لاقت نجاحا كبيرا في أوساط الأساتذة لما لعبته من دور في محاولة توحيد التصورات والمفاهيم حول إنجاز الدرس الفلسفي، وفي تقاسم التأطيرات النظرية للمفاهيم وفق اهتماماتهم واختصاصاتهم.

لكن، ولظروف موضوعية توقفت النشرة عن الصدور لأربع سنوات دون أن تتوقف عطاءات وأنشطة الأساتذة من تجارب ناجحة وعروض نظرية قيمة، مما دعا فريق عمل مكون من مجموعة من الأساتذة ـ وهو نفس الفريق الذي قام بإعداد العدد الحالي- إلى المبادرة بإعادة إحياء التجربة وعيا منهم بأهمية هذا المنبر كضمان لاستمرارية التواصل بين الأساتذة و تقاسم وإغناء التجارب، والتشجيع على المزيد من العطاء والبحث والتجديد، وأبوا إلا أن يحافظوا على نفس الهيكلة والمواد، حيث يتضمن هذا العدد كسابقيه جانبا نظريا مكونا من إسهامات الأساتذة بعروض نظرية مرتبطة باهتماماتهم الفكرية في علاقتها بالدرس الفلسفي، وجانبا عمليا يتعلق بحصص تطبيقية يقوم بإنجازها أساتذة متطوعون بحضور زملائهم لتقاسم التجربة قصد الاستفادة منها وإغنائها، وكذا التداول حول إمكانيات تذليل الصعوبات التي قد تعترض الأستاذ خلال بناء مفاهيم المجزوءات.

أما بالنسبة للشق المتعلق ب "تجربة أستاذ" فقد وقع الاختيار على الأستاذة نعيمة الآزدي التي عرفناها محبة للفلسفة، سخية الروح، والتي لا شك أنها بتقاسمها تجربتها ستوطد معرفتنا بصورة أستاذة للفلسفة لا تشعر ذاتها بالرضى إلا إذا نثرت الدفء ـ سلوكيا ومعرفيا ومهاراتيا ـ بين تلامذتها عبر مختلف الأجيال، وإلا إذا أشعت محبة لزملائها بمختلف أجيالهم أيضا.

ولا يفوتني في افتتاحية هذا العدد، أن أجدد الشكر للأساتذة الأجلاء الذين ساهموا في إنجاز نشرة "التواصل الفلسفي"، والأساتذة الذين بفضلهم عمرت صفحات العدد الحالي، كما نؤكد لجميع الزملاء أن النشرة هي نشرتنا جميعا وبوسعنا أن نحقق نجاحها وإشعاعها من خلال اقتراح مواضيع جديدة، وقراءات نقدية للمضامين المقدمة في هذا العدد.

التواصل الفلسفي

نشرة تربوية فكرية لأستاذات
وأساتذة مادة الفلسفة

اللجنة المشرفة على إعداد النشرة في حلتها الجديدة

- الأستاذة مليكة غبار (مفتشة مادة الفلسفة)
- الأستاذة خديجة بركيم (ثانوية المصلى عين الشق)
- الأستاذ عبدالفتاح آيت عياد (ثانوية أنوال عين الشق)
- الأستاذ محمد رويض (ثانوية المصلى عين الشق)
- الأستاذ عبدالمولى الصادقي (ثانوية عبدالكريم الخطابي عين الشق)
- الأستاذة بشرى عثماني (ثانوية المصلى عين الشق)

العدد الرابع

نونبر 2013

فهرس النشرة

مدخل إلى ديداكتيك الفلسفة

من إنتاج الأستاذ:
نور الد ين احمين

يقـــول آلان:

« لا تقدم لأي تلميذ في العالم، سواء فيما يرى أو يسمع لكن فقط فيما يفعل».

إن استهلالنا لعرضنا هذا بهذا القول نابع من تفكيرنا العميق في مسألة أساسية كانت محط نقاش وسجال كبير خلال جميع الندوات التربوية التي حضرناها بخصوص تدريس الفلسفة وديداكتيك الفلسفة*[1]، حيث أن النقاشات بين السادة الأساتذة والأستاذات كان ينصب في اتجاهين : اتجاه يرى ضرورة إدخال ديداكتيك خاص بتدريس الفلسفة يساعد على تحويل المعارف الفلسفية الصعبة وتقريبها إلى أذهان التلاميذ، واتجاه يرى أن الفلسفة تحمل في ذاتها بداغوجيتها الخاصة وبالتالي فهي ليست في حاجة إلى ديداكتيك لأن الديداكتيك آلية تقنية يمكن أن تقتل حيوية الدرس الفلسفي.

إن هذا النقاش ليس بغريب على مادة الفلسفة، فهو نقاش يعبر حقيقة عن همّ أستاذ الفلسفة وتدريسها، وهو همّ إيجابي ينمّ عن مدى الاعتزاز الأستاذي بالانتماء إلى صف مدرسي الفلسفة، كما أنه همّ يسعى من خلاله الفريقان إلى تحقيق رهانات الفلسفة التي تتجلى أساسا في تكوين إنسان قادر على الاستقلال الفكري والوجداني، وله الجرأة في الرفض والنقد واتخاذ الموقف والدفاع عنه بحجج عقلية رصينة ودقيقة وصحيحة ومبنية وفق قناعات ومرجعيات فلسفية. كما أن أهمية هذا النقاش تعطينا صورة مستقبلية عن مستقبل الفلسفة في بلادنا، لأنه نقاش ينم» عن حركية الفكر والتطلع إلى الرقي بالدرس الفلسفي وبرهاناته المجتمعية. كما أن هذا الحوار ليس وليد اللحظة وإنما هو حوار عرفته الفلسفة منذ أن تحولت إلى مادة مدرسية (اللحظة الكانطية والهجلية)، وهو الحوار نفسه الذي لازال قائما إلى اليوم، ولازال ينتج نفس التوجهات التي أنتجها منذ لحظته الأولى، حيث نجد فريق ينتصر للبيداغوجيا وفريق ينتصر إلى الحفاظ على نقاء وصفاء الفلسفة من أي تدخل ديداكتيكي مادامت تحمل بيداغوجيتها الخاصة بها. ونحن كأساتذة مغاربة استلهمنا هذا الجدال الابستيمولوجي أساسا من السجال نفسه الذي عرفه حقل التدريس الفلسفي في الثانوي التأهيلي الفرنسي، وخاصة في فترة الثمانينات، وبالضبط سنة 1982 حيث صدر كتاب اليقظة الفلسفية « philosophique eveil »[(1)] للكاتبة الفرنسية « Rollin France » « فرانس رولان» حيث عملت رولان في هذا الكتاب على إحقاق نوع من التوافق بين الفريقين، من خلال إقرارها بأهمية الديداكتيك، دون تجاهل الجانب المعرفي، لأن إغفال الجانب المعرفي وعدم التمكن منه يمكن أن يغتال الدرس الفلسفي ويفرغه من محتواه ويشوّه نواته بدعوى الحوار والنقاش الحر. لذلك لابد من توفر الشرط المعرفي باعتباره الدعامة والأساس القوي لكل تفلسف، ومن تم التفكير في الأدوات الكفيلة بتحويله إلى معرفة مدرسية تستجيب لقدرات التلاميذ ولمستواهم المعرفي والوجداني العاطفي.

وبعد هذا العمل، سيصدر عمل آخر سنة 1983 من خلال أعمال مجموعة C.E.P.E.C الخاصة ببيداغوجيا الفلسفة، حيث تمت الإشارة إلى المذكرة الوزارية الصادرة سنة 1958 والتي جاء فيها مايلي: « إن الفلسفة قادرة لوحدها أن تدافع عن نفسها ولها بيداغوجيتها الخاصة بها، كما تستطيع تأمين ترقيها الخاص»[(2)] ومعنى ذلك أن الفلسفة ليست في حاجة إلى وسائط لتحقيق أهدافها. ولكن، تبين لمجموعة البحث، أن هذه المذكرة تبقى بعيدة عن الشروط الواقعية للتلاميذ، الذين كانوا يعبرون عن فشل دريع في تلقيهم الفلسفي، حيث أن التلميذ خلال الامتحانات لم يكن قادرا على الإبداع بقدر ما كان في كتاباته يعيد استرجاع ما تلقاه في الفصل، وكان يحصل على مستويات متدنية أدت إلى تكوين تصور سلبي عن مادة الفلسفة، وقد كانت هذه النتائج أفقا

1 * الندوات التربوية التي قامت بتنشيطها الأستاذة المفتشة مليكة عبار في كل من نيابة النواصر وعين الشق والحي الحسني وأنفا.أكاديمية الدار البيضاء.

للبحث بالنسبة لمجموعة C.E.P.E.C، التي اعتبرت أن المسألة الديداكتيكية مسألة ملحة مادام التلميذ مطالب بكتابة موضوع يستجيب لمجموعة من المطالب والمعايير والتي على أساسها يقوّم التلميذ وهو تقويم له علاقة بالمعدل العام الذي يحصل عليه التلميذ في السنة النهائية، مما يعني أن معدل ضعيف في الفلسفة كان يؤثر على مستقبله الدراسي.

ومن ثم، فقد كانت النتيجة أنه لا يمكن أن نصير فلاسفة بمجرد الإنصات لخطابات الفلاسفة ومدرسي الفلسفة، فنتأثر بهم أو نكون أتباعا لهم، في حين نحصل على نقط هزيلة في الامتحانات النهائية. وبالتالي، حصل الاتفاق على ضرورة الديداكتيك، كي لا نطلب من التلميذ إنجاز ما لم نعلمه إنجازه بالطريقة التي تستجيب لمستواه المعرفي.

ومثال آخر لهذا النقاش، نجد أعمال مجموعة (تعلم التفلسف في ثانويات اليوم) Apprendre à philos–phie dans les lycées d'aujourd'hui حيث تدعو المجموعة بقلم فيليب «ميريو» « إلى تجنب سوء تفاهم أول يتجلى في أنه إذا كان تدريس الفلسفة يأخذ لنفسه كهدف القاعدة الكانطية التي تعتبر أن كل تلميذ يجرؤ على التفكير بنفسه، ويستطيع التفلسف بدون وسيط بيداغوجي، أي أن أي طريقة ديداكتيكية، وأي فهم بيداغوجي لا يستطيعان مد التلميذ، بصفة ميكانيكية بالقدرة على التفلسف وأننا لا ننتج الموقف الفلسفي ولا نصنع فيلسوفا. وبهذا المعنى تسقطنا عملية إدخال البيداغوجيا ضمن مجال الدرس الفلسفي في تناقض لا يجد الأساتذة أية وسيلة لدرئه. لأن منع التلميذ من التفكير بنفسه، وبشكل حر، أمر يتعارض حتى مع البيداغوجيا نفسها، لكن لا أحد يستطيع تحرير الإنسان المتعلم من أحكامه السابقة، ولا أحد يستطيع إخراج الفرد من الكهف، ودفعه إلى التفكير العقلاني بدون هذا الهاجس البيداغوجي، وبالتالي فلماذا التخوف من البيداغوجيا»[3].

إن هذا الحوار البيداغوجي بين مدرسي الفلسفة وبيداغوجيا الفلسفة لم يأتي من عدم، بقدر ما هو استثمار وتطوير للأسس النظرية والمفهومية التي أبدعها المؤسسون الأوائل لفن البيداغوجيا وتدريس الفلسفة، وخاصة النقاش الذي أسس له كانط من خلال قوله «إننا لا نعلم الفلسفة، بقدر ما نعلم التفلسف»، حيث سيعمل كانط خلال ق 18م على بلورة فكرة عقلنة الفعل البيداغوجي. فقد دعى وهو ينتقد عقم التعليم المدرسي السائد في عصره إلى عقلنة الأساليب البيداغوجية الموظفة في التربية المدرسية كي تصير تربية فاعلة وقادرة على إنتاج إنسان فاعل أكثر منه مفعول به، ويقول في هذا الصدد «ينبغي أن يصبح فن التربية أو البيداغوجيا معقولا ومنظما إذا وجب عليه تنمية الطبيعة البشرية وتطويرها بشكل يجعلها تحقق غاياتها التي تسعى إليها»[4] ذلك لأن الطبيعة البشرية المتمثلة في مرحلة الطفولة هي طبيعة مثقلة بعبئ التقاليد والتبعية أو كما يصفها «ديكارت» في محاورته المعنونة ب البحث عن الحقيقة بواسطة العقل[5] «إن الإنسان يولد في حالة جهل وكل معارفه تكون مغلوطة ومشحونة، أما طبيعتنا البشرية فهي طيبة وإن أخطأت فذلك راجع لاستعمالنا الخاطئ لعقلنا أو لحريتنا» لذلك فإن الأخطاء مرتبطة بمرحلة الطفولة التي يعيش فيها الطفل عدم الاتزان والتسرع ويميل إلى التقليد والتبعية، وهو تقليد نابع من المماثلة مع البالغين وخاصة الآباء باعتبارهم أول وسيط بين الطفل والعالم. لأن «الآباء الذين خضعوا هم ذاتهم لتربية سابقة، يشكلون نماذج يتكون من خلالها الأبناء وينقادون لها في تربيتهم»[6]. ولكي يتحرر الطفل من هذا التقليد يؤكد كانط على ضرورة أن تتحول البيداغوجيا إلى دراسة علمية، «فداخل فن التربية تتحول آلية التربية إلى علم وبدون ذلك لن يصبح فن التربية أبدا عملاً مقننا ومتماسكا وسيصبح بإمكان كل جيل تقويض ما بناه الجيل السابق»[7].

نيتشه

في هذا الإطار تأتي أهمية الإسهام «النيتشوي» في التربية من خلال تقويضه لأسس التربية التقليدية التي كان يمارس فيها المربي سيادته من خلال صناعته لمريدين يكنون له الولاء المطلق والتبعية كي يطمئن ذاته بقيمته الوجودية التي يأخذها من الاعتراف بالتقليد له من طرف مريدين ضعفاء ليست لهم آليات القدرة على التفكير بقدر ما يذوبون ويطمئنون للتقليد، ويصف نيتشه هؤلاء المريدين بالعبيد الذين لا يملكون أي احترام لذواتهم، ذلك لأنهم لا يقدرون على امتلاك ثقة في أنفسهم إلا عندما يشعرهم شخص آخر بأهميتهم، ويسعى إلى إغرائهم بآراء إيجابية وخادعة حول ذواتهم،

فيعتقدوا فيها فتسلب منهم القدرة على استجماع قواهم. مما يعني أن العبد دائما في حاجة إلى الاعتقاد في صورة خارجية خادعة يتمثلها كي يطمئن في وجوده، والمربي (الفيلسوف أو مدرس الفلسفة) يحس في هذه الوضعية بالانتشاء وبالجدوى مادام يتقن دور الممثل البارع الذي يتخذ صورة غريبة ويقنع نفسه بها (كنوع من البرانويا) ويتمكن بعد ذلك من إقناع جمهوره بها. بهذه الطريقة ينجح المربي في الاستيلاء على عقول المريدين ويهيمن عليها، ووسائله في ذلك هي استغلاله للأنساق التقليدية للقيم الدينية والأخلاقية التي تكرس التبعية والطاعة لأولي الأمر.

من هذا المنطلق ابتدع نيتشه شخصية «زرادشت» ذلك الشخص الشغوف الطواق إلى الانعتاق، والتحرر والاستقلالية من كل الأغلال التي تقيد طموحه في أن يصير «الإنسان الأعلى»، ولكن زرادشت في حلمه هذا يجد نفسه أمام أنساق قوية تحد من حركته، لأن زرادشت يعيش وسط الجماعة، والجماعة تمثل حشدا من الناس مثقلين بالتقاليد، وهو في حركته لتحقيق ذاته يجد نفسه يعيش مع الحشد وفي حاجة إلى الناس، وفي نفس الوقت التسليم بأوهام السكينة التي يعيشها الحشد لا تروقه. ومن ثم، فإنه من الصعب المغامرة والدخول في صراع مباشر مع الجمهور، لأن هذا الصراع المباشر يمكن أن ينتهي بزرادشت إلى التنكيل والتهكم والإقصاء، لذلك، سيبتدع زرادشت حيلة وهي أنه سيغمض عينيه لكي لا يرى كينونته الحقيقية، ويعتقد مع الحشد ما يعتقدونه، ويلبس قناعهم. ويمثل هو الآخر دوره «وأنا نفسي سأجلس متنكرا بينكم حتى أتمكن من إساءة فهمكم وإساءة فهم ذاتي: وهذه فعلا آخر خديعة بشرية له»[8]. ذلك أن لباس زرادشت هذا القناع فيه نوع من الليونة والفن والاستراتيجية في المواجهة غير المباشرة، بحيث أن التقويض لن يتأتى من الخارج، وإنما من الداخل وبطريقة سلسلة ،لأن هم زرادشت هو الجود على الآخرين بحوزته الروحية، تلك الحوزة الغنية بالكشف. إن فعله التربوي شبيه بفعل النحات على الحجر الذي يدق بمطرقته على حجرة تظهر لك في صورتها الأولى لا طبيعة لها، ولكن ما أن تبدأ المطرقة في الضرب والقرع حتى تبدأ تلك الشظايا الصغيرة تتطاير معلنة عن بداية ميلاد مولود جديد، وهذا الفعل هو ما يمثل إرادة «زرادشت» الذي يصور نفسه بالمطرقة المندفعة نحو الناس اندفاع المطرقة على الحجر، مكسرا القشور التي تحجب الطبيعة الثاوية لحقيقة الإنسان.

إن هذه الصورة الجمالية والفنية لفعل التربية جعل نيتشه يصوّر فن التربية بالعمل الإبداعي، يعبر من خلاله المربي عن ذاته وحركتها ونشاطها وأحلامها ورغبتها السامية التي تنشد هويتها الخاصة. ولكي يحقق المربي شرطه هذا وجب عليه كذلك أن يكون فنانا في صناعة الإغواء، وذلك من خلال دفع الطالب (التلميذ) إلى التمرد ضد هيمنة المربي ،بحيت يتحول الخصام والصراع واللاإعتراف من أجل الهيمنة إلى مصاحبة وصداقة وتعليم التمرد بطريقة غير مباشرة؛ وللمربي هنا دور مهم في جعل التلميذ قادر على أن يتخذ الموقف بنفسه دون أن يبحث عن تبرير من الأستاذ لموقفه، ولأجل اكتشاف ذاته وقدرته، ذلك» إن المبدع ينشد رفاقا، لا جثثا ولا قطعانا، ولا مؤمنين، إنه ينشد رفاقا مبدعين، أولئك الذين يكتبون قيما جديدة...إن المبدع يطلب رفاقا له من بين من يعرفون شحد مناجلهم»[10]. ويشرعون في اجتثات جذور التقليد والطاعة التي يمثلها أشخاص حرصوا على تكريسها حفاظا على امتيازات ما كانوا ليكتسبوها لولا وعيهم بأهمية أن يبقى الحشد عبارة عن أنعام في حاجة إلى راع يرعاها ويراقبها ويوجهها.

إن هذا الخداع الذي يمارسه زرادشت، خداع مفكر فيه، غايته دفع المريد إلى التمرد على الوصاية والتلاقي مع ذاته التائهة وراء الحشد والاطمئنان لأوهام الكهف. تلك الذات التي تشكل كينونته الخاصة، ككينونة حركية ومتقدمة ومتطورة، إنها سيرورة تخلق وتهدم، وتعيد البناء والإبداع، ولا تؤمن بالثبات، لأنها هي من تخلق القيم والمعاني وتعطيها دلالة، لا تنفصل عن دلالة كينونتها التي تتحول إلى خلق وكشف.

إن جمال هذا الفن «النتشوي» في التربية هو ما يحتاج استلهامه مدرس الفلسفة بالإضافة إلى التراث الفلسفي العظيم الذي يزخر به تاريخ الفلسفة من حيث ابتداع الطريقة الخاصة والنموذجية التي تتوافق وهوية الفيلسوف ورؤيته للحقيقة وللأشياء وللعالم وللقيم، ذلك أن إعجابنا بهذه الطريقة إنما هو نابع من دراستنا لأهم الأسس التقنية التي تقوم عليها البيداغوجيا الحديثة، وخلق كل فيلسوف لطريقته الخاصة في التبليغ، وبذلك فإن كل أستاذ للفلسفة يحمل همّ الرهان الفلسفي في مجتمع يرفض التفكير، إنما يفترض منه نوع من الحيلة التربوية التي نسميها بالطريقة الكفيلة بجعل التلميذ (كنتاج للمجتمع) قادر على أن ينخرط بذاته ويغامر بالدخول في نقاش مع قيمه وعاداته وسلوكاته التي يعتبرها عادية مادامت لا تخرج عن نطاق الاتفاق الجماهيري على نمطية معينة في سلوك تم تلقيه دون التفكير فيه لكي يتحول من سلوك تم استدماجه عن طريق تربية أسرية تعيد إنتاج نفس الأنساق إلى سلوك مبني وفق قناعة شخصية نابعة من بحث وتقصي شخصي.

من هذا المنطلق تأتي أهمية طرح التساؤل التالي: ما الغاية من التربية ؟ ولماذا التفكير في «الطريقة» بخصوص

تدريس الفلسفة ؟ وما هو دور المدرس في هذا الرهان ؟

إن طرح هذا التساؤل، لا يخرج عن نطاق الاهتمام بالمثلث البيداغوجي الذي عرفت به البيداغوجيا الحديثة والمعاصرة، وهو المثلث الخاص بالعلاقة الديداكتيكية بين المعرفة والمدرس والمادة المدرسية، ذلك أن المعرفة تتخذ هنا شكل مضامين مختارة وفق توجه مجتمعي غرضه غاية تربوية محددة تهدف (من خلال الوثائق الرسمية) إلى تكوين مواطن قادر على الإحساس بالانتماء والفعل والمشاركة واحترام الآخر والرأي المخالف والمساهمة في البناء الاقتصادي والاجتماعي والاعتزاز بالهوية... أما المادة المدرسة، فتأتي هنا كمادة نظرية ومنهجية هدفها تحقيق كفايات معينة وفق كل مرحلة عمرية يجتازها طالب المعرفة، أما المدرس فهو حلقة الوصل الذي يقوم بعملية النقل والتصريف للمعرفة من معرفة عالمة إلى معرفة مردسية. ومن تم، وجب أن تتوفر في الأستاذ الحرفية المهنية القادرة على جعله أكثر حيوية وفعل وإبداع في عملية التربية، بحيث يجب على الأستاذ في هذا الإطار أن يكون على دراية بمختلف المرجعيات المعرفية والديداكتيكية والنفسية والاجتماعية، سواء في علاقته مع المادة المعرفية أو في علاقته مع الذات التي تتوجه إليها تلك المعرفة.

وفي هذا الإطار فإن وضعية الأستاذ في المثلث السالف الذكر قد تغيرت بشل كبير، إذ لم يعد ذلك الأستاذ الذي يملك المعرفة كسلطة تجعله يسكن في برج عالي ويطلب من التلميذ الصعود إليه (دون أن تعطى للتلميذ الآليات المساعدة على الصعود) بحيث يتحول النظر للتلميذ في هذه الحالة كمريد نريد منه أن ينطبع بصورة الأستاذ من خلال تلقي المعرفة وإعادة إرجاعها إلى أصلها.

> ✦ الفعل التربوي أصبح فعلاً مركباً يقتضي من الأستاذ بالإضافة إلى ضبط المادة المعرفية التي ينتمي إليها تملك الأساليب النفسية والاجتماعية للتعامل مع فئة عمرية معينة، بالإضافة إلى البحث عن أنجع السبل الديداكتيكية التي تمكن من تنويع نشاط التعلم وإخراجه من روتينية التلقين والاسترجاع

إن هذا التصور التقليدي للأستاذية كان يعطي للأستاذ سلطة خفية تمارس على التلميذ قهرا نفسيا يتجلى في كبته لذاته ولرغباته واتجاهاته وانفعالاته في مقابل تلبية رغبات الأستاذ الذي يتلذذ بسلطته المعرفية على تلامذته باعتبار الأستاذ يمثل رمز القيم الاجتماعية للنسق ويعتبر حارسها الأمين الذي يفترض فيه أن يسهر على نقلها ويعمل على أن تنطبع التلاميذ دون أن يأخذ الأستاذ بعين الاعتبار ذاتية التلميذ أو أن التلميذ قبل أن يكون تمثالا يمكننا تشكيله وفق صورة معينة، فهو كينونة فاعلة يمكن أن تنقلب على كل القيم التي يمثلها الأستاذ ويثور عليه غاضبا ورافضا؛ وللأسف، فإن هذا ما أصبحنا نلحظه من خلال إستفحال ظاهرة العنف المدرسي دون أن نكون قادرين على تشخيص أسباب الظاهرة وتلمس الأسباب الجوهرية التي ولدتها والتي جعلت التلميذ يرفض بشكل مباشر الثقافة والقيم المدرسية التي تسهر البرامج التعليمية على تبليغها، في حين قد يكون من بين أسباب العنف المدرسي غياب الرابط العاطفي والسيكولوجي مع المعرفة المدرسية،وهو رابط يبقى للأستاذ الدور الكبير في خلقه عن طريق إعطاء صورة إجابية عن الفعل التربوي؛ وهي صورة لايمكن أن تولد من عدم بقدر مايفترض من الاستاد أن يكون منفتح على أهم المستجدات والتقنيات التعلمية التي تولّدت نتيجة النقاش الابستيمولوجي بين البيداغوجيا والعلوم الإنسانية، وهو نقاش أسفر عن ميلاد رؤية جديدة للفعل التربوي، بحيث لم يعد هذا الأخير ممارسة للتدجين وتلقين المعارف وطلب استرجاعها، بل إن الفعل التربوي أصبح فعلاً مركباً يقتضي من الأستاذ بالإضافة إلى ضبط المادة المعرفية التي ينتمي إليها تملك الأساليب النفسية والاجتماعية للتعامل مع فئة عمرية معينة، بالإضافة إلى البحث عن أنجع السبل الديداكتيكية التي تمكن من تنويع نشاط التعلم وإخراجه من روتينية التلقين والاسترجاع أو كما سماه «لوي نو» بقاعدة التقليد الفاعل التي تكون فيها العلاقة بين التلميذ والمعرفة والتلميذ والمدرس تقوم على الأثر والانطباع أو البصمة»[11] بحيث يراهن الأستاذ على ترك بصمته في التلميذ متجاهلا «كينونة التلميذ الخاصة. هذه الأخيرة التي ستصبح هي جوهر بناء البيداغوجيا المعاصرة تصورها للديداكتيك، إذ لم يعد التلميذ تلك الطبيعة الطفلية المليئة بالشرور والتي تفترض منا نحن الأساتذة الرقي بها إلى السمو والتسامي، وإنما أصبح ينظر لهذه الطبيعة كطبيعة متغيرة ومتحولة وراغبة وتريد أن تحقق ذاتها في عالمها الخاص (الانسجام الذاتي والتوازن النفسي) والاجتماعي العام (المجتمع، وأن تكون فاعلة في المساهمة في النشاط الاجتماعي).

في هذا الاتجاه ستأتي اللاتوجيهية (خاصة مع «كارل روجرز») بتصور جديد للعلاقة التربوية، سيتغير فيها الدور

الاجتماعي والتربوي للأستاذ إذ سيتحول الأستاذ من مجرد وسيط معرفي ينقل المعرفة العالمة الجاهزة داخل الفصل الدراسي إلى أستاذ يلعب دور المعالج أو الطبيب الذي يعمل على تشخيص كل الأمراض التعليمية ذات الارتباط بالتمثلات الاجتماعية التي تحول بين التلميذ وبين المعرفة المدرسية[12]. واللاتوجيهية هدفها هو «تشخيص وضعية التلميذ في علاقته بمكونات المجال المدرسي (المدرس، المعرفة، والثقافة المدرسية، المكان، الزمان...)[13] كما أنها تنظر للتعلم ليس مجرد عمل مدرسي جزئي (تعلم القراءة، الحساب...)، بل هو في جوهره تجربة تمس انخراط الذات الإنسانية داخل البيئة التي تعيش فيها، إنه يمس الشخصية في كليتها»[14] من حيث هي ذات تعيش في وسط اجتماعي تعمل على تنظيمه وفق توجهاتها وميولاتها، كي تستطيع الإحساس بالانتماء إلى البيئة والقدرة على الفعل فيها. والإنسان، بطبيعته يحمل منذ طفولته القدرة الذاتية على الفاعلية والتجاوز من خلال التعلم، وتزداد هذه الرغبة عندما يوفر النظام التعليمي الشروط الضرورية للتعلم، لأن الإنسان يتعلم داخل الفعل والممارسة[15] أكثر ما يتعلم نظريا، ذلك لأن الممارسة هي ما تمنح الذات إمكانية التحول عند القيام بالنشاط، بحيث يصبح النشاط تجسيد لذاتها ولهويتها التي تخرج من القوة إلى الفعل فتتجسد في العمل كآثر يعبر عن رغبة الذات في تسجيد حمولتها الفكرية والعاطفية. والتربية كتعلم يجب أن تهدف إلى تمكين الذات من ملاقات ذاتها من خلال الممارسة التي تمنح الذات الفاعلة الإحساس بتقدير ذاتها ونيل الاعتراف من الآخر، لأن الاعتراف لا يمكن أن يعطى اعتباطا وإنما ينال من خلال تقدير الذات عند القيام بالنشاط؛ ويكون بذلك النشاط إنتاج مستمر للذات بفضل انخراطها في الفعل الذي تقوم به .ومن تم، «يصبح الدرس المفيد هو ذلك الذي تقوم فيه علاقة مع العالم والذات والآخر»[16] بحيث لا يمكن فصل ما نتعلمه عن كيفية تعلمه، هذه الكيفية التي تنقل الدرس من مستوى التنظير إلى مستوى جعل النظري تجميع ولم لشتات الواقع الذي يعيش فيه التلميذ، والذي يؤدي (غالبا) عدم فهمه إلى بناء علاقة نكوصية معه، تجعل الذات تبني أولويات نفسية دفاعية انعزالية، نظرا لعدم القدرة على الفهم وبالتالي مواجهة هذا الواقع المشتت وبناءه مفهوميا حتى يتسنى للذات بناء علاقة إيجابية معه عبر مواجهته عوض الهروب منه أو الاستسلام له؛ مما يعني أن التعلم يجب أن يصير تقنية لجعل الذات تبني علاقة مع عالمها تكون علاقة إنتاجية تتجسد على مستوى الممارسة. ويبقى المهم في هذه الحالة هو الوعي بالعلاقة الرابطة بين مضمون التعلم وكيفية تعلمه، وهذا ما يسمى بالعلاقة مع المعرفة[17] بحيث السؤال هنا هو: ماذا نعلم ؟ وكيف نعلمه ؟ وما العلاقة التي يبنيها التلميذ مع ما يتعلمه :هل هي علاقة إنتاج وتطوير وإبداع أم أنها علاقة استرجاع وتقليد وتبعية ؟

✦ يرى Reboul إن أهم ما يمكن تعليمه للأطفال هو ما يوحدهم ويحررهم، بحيث يكون الناس متشابهين رغم وجود الاختلافات بينهم، بل إنه يسمح للفرد بأن يتجرأ على التفكير بذاته، الأمر الذي يمكنه من إمكانية التحكم في مستقبله دون السماح للآخر بالتلاعب به[18] ذلك أن التعلم في هذه الحالة يجعل الذات أكثر قدرة على الاستقلال

يرى Reboul إن أهم ما يمكن تعليمه للأطفال هو ما يوحدهم ويحررهم، بحيث يكون الناس متشابهين رغم وجود الاختلافات بينهم، بل إنه يسمح للفرد بأن يتجرأ على التفكير بذاته، الأمر الذي يمكنه من إمكانية التحكم في مستقبله دون السماح للآخر بالتلاعب به[18] ذلك أن التعلم في هذه الحالة يجعل الذات أكثر قدرة على الاستقلال، وذلك بجعل التعلم مقاربة لواقع آني يعيشه التلميذ في زمان معيّن وفي مكان معين، إذ أن هذه المقاربة الواقعية من خلال أطر نظرية لإنتاجات فكرية يجعل التلميذ أكثر شغفا للمعرفة مادامت هذه المعرفة تجيب عن قلقه الوجودي في واقع لم يختره ويبحث فيه عن ذاته التائهة التي يرغب في ملاقاتها.

وبهذا يظهر لنا أن التعلم لا يمكن أن يحدث إلا إذا تحولت المادة المعرفية من مادة مفارقة للواقع إلى مادة تجيب عن احتياجات التلميذ الآنية واللحظية وخاصة قلقه الوجود ي الذي يخلق داخل نفسه بفعل مواجهته لواقع تعلم الامتثال له دون أن تكون له القدرة على تلمس الآليات أو الوسائل التي يمكن أن تساعده في التحرر منه بطريقة لينة و منظمة عوض مجابهته برفضه المطلق الذي يمكن أن يعود عليه بالسلب: كإقصائه ونعته بنعوت تقلّل من قيمته الوجودية. وبالتالي، فإن وظيفة المدرس في هذه الحالة كطبيب مشخص تتجلى في فنه وقدرته على إبداع الإغواء من خلال جعل المادة المعرفية مادة مساعدة للتلميذ على التحرر من قلقه الوجودي، لأنه حسب Faucault «فوكولت» «لا يمكن تعلم شيء بدون إغواء»[19] وفن التربية هو الإغواء وخلق المعنى وإضفاء طابع الجمال على المعنى انطلاقا من إعادة بناء الواقع

المشتت وفق أفكار منسجمة تعبر عن قدرة عالية على المجابهة والتصادم مع الواقع والإعلان عن ميلاد معنى جديد للواقع يكون إنتاجا شخصيا لتلميذ استطاع أن ينفلت من عبثية التسليم والتقليد، وبذلك يتحول «فن التربية إلى فن «التصادم بين فوضى الواقع والمراهنة على جمال المعنى»[20].

إن هذا التصادم، يظهر في بدايته شيء صعب على التلميذ، ولكن إذا كان هناك إغواء من خلال القدرة على تشخيص نماذج من تاريخ الفلسفة والعلم والسياسة، والرياضة... عبر إعطاء أمثلة حية عن قدرة أناس ولدوا في ظروف صعبة جدا، ولكن بمجرد اكتشاف حرية ذواتهم استطاعوا صناعة المعجزات، وتبقى أكبر معجزة هي صناعة الذات وفق تصور خاص يؤدي إلى تكسير التمثال الانهزامي والمستسلم لقيم تركن إلى تسويغ جمود الواقع خوفا من القلق وهروبا من الفشل، دون الوعي بأن الفشل والتعثر يمكن أن يكون بداية لقفزة نحو الأمام ما كنا لنحققها ونكتشف جمالها وقيمتها لولا ذلك السقوط الأولي الذي هز كيان الذات وآفاقها من الجمود والإطلاقية إلى الحركية والنسبة. وهنا بالضبط تكمن أهمية العلاقة بين الرغبة والمعرفة، ذلك أن الرغبة تبقى هي جوهر وماهية الذات «إنها ما يشكل ماهية الإنسان»[21] بل إنها بتعبير «سارتر» تطلع مستمر ليصير الفرد إلها، إنها هي من يخلق موضوعها من خلال الغياب والإحساس بالنقص الذي يبقى هو الدافع الأقوى إلى خلق الموضوع الذي يدفع الذات إلى الانفتاح على العالم وعلى الآخر الذي يشاركها العالم[22] وهي لكي تحقق ذاتها تجعل موضوع رغبتها هو نزع الاعتراف من الآخر، والآخر في هذه الحالة يبقى عامل مساعد على الحركة والتطور، والولادة التي تعني الفعل والممارسة وإنتاج الذات ؛والتربية بهذا المعنى تكون مساعدة الذات على إنتاج ذاتها من قبل ذاتها[23] كذات تعيش شرطها الاجتماعي بشكل متفرد؛ فهي وإن كانت تتقاسم مع الذوات الأخرى العالم والنسق والقيم والتاريخ إلا أنها تكون متفردة في أن تعيش تاريخها الخاص، ويكون شعارها هو :» أنني لست متفرداً لأنني أنفلت مما هو اجتماعي، ولكنني أمتلك تاريخا، فأنا أعيش وأبني ذاتي في مجتمع، لكنني أعيش الأشياء بطريقتي الخاصة والتي لا يمكن لأقرب الناس إلي أن يعيشها بها»[24].

من هنا إذن تأتي أهمية التدخل البيداغوجي للمدرس كآخر مساعد على خلق الرغبة والإغواء ومثير للشغب (بالمعنى الإيجابي) المعرفي الذي يرفض الجاهز، بحيث يجب على المدرس في هذه الحالة أن يكون:

◆ **خبيرا:** على دراية بالواقع، وله تصور منظم عن تناقضاته وعن سيرورات إنتاجه وفق أشكال معينة بهدف تحقيق أغراض خاصة.

◆ **نموذج :** أن يجسد نموذجا في السلوك والوعي والثقافة والمعرفة.

واضع استراتجيات : نشيط في تنويع أساليب وأنشطة التعلم التي تدغدغ الرغبة وتخلق الإغواء.

◆ **مدرب:** شبيه بمدرب كرة القدم، قد لا يكون له فريق يحوي نجوما، ولكن يمكن أن يجعل لاعبيه أكثر ثقة للتغلب على النجوم، ومعنى ذلك أن يكون الأستاذ ضابطا لإيقاعات ونشاطات التعلم وواضع لأهداف وأغراض ومرامي محكمة من كل نشاط والغاية منه.

وبذلك تكون مجالات تدخل الأستاذ في هذه الوضعية هي تقديم المعلومات والمعارف قصد تحفيز التلاميذ على المقارنة والمعالجة من خلال تمارين وأنشطة تكون في المتناول، وإذا ما تدخل الأستاذ للإلقاء، يكون الإلقاء هنا عبارة عن مساعدة في شرح المستعصي والمساعدة في تجميع المعلومات المشتتة وتوجيهها، بحيث يصير التعليم استجابة لمهارات وخبرات ومكاسب التلميذ ولاتجاهاته وحاجاته، ويحاول الأستاذ في هذه العملية الابتعاد قدر الإمكان عن تقديم معلومات أو قيما فكرية طالما أنها لا تستثمر حاجة ما لدى التلميذ أو أحد اهتماماته (الحركية أو الوجدانية أو العقلية)، وإلا تحول التعليم إلى تطويع أيديولوجي يراهن فيه الأستاذ على تفريغ توجهاته واهتماماته ومنساقا وراء رغباته دون أن يكون له الوعي بما يفعله. فالإخبار وإن كان مادة الأستاذ، فإنه إذا كان هو الهاجس سيتحول الدرس إلى ملل وكسل، وسيؤدي إلى توليد التشويه والتحريف، بحيث يجب إخضاع عملية الإخبار نفسها إلى النشاط الفصلي العام لكي لا يكون الأستاذ هو المركز أو ذلك الأكاديمي الغافل تماما للمستوى الإدراكي والعقلي والوجداني للتلاميذ[25].

في هذا الاتجاه، تأتي الأهمية الوازنة للحديث عن دور الديداكتيك كتقنية للممارسة البيداغوجية، باعتبار هذه الأخيرة هي الإطار النظري المؤسس لرهانات وحاجيات مجتمعية معبّر عنها في مطالب، تهدف إلى تكوين إنسان واعي بسيرورة مجتمعه وبهويته وثقافية كثقافة لا تنفصل عن الثقافة الكونية، لإنه بدون هذا الوعي يمكن أن تفرغ المدرسة والتربية من محتوياتهما، فتصير المدرس والتربية بعيدتان عن سيرورة المجتمع مما قد يحول المجتمع إلى مادة للاستيلاب من طرف الثقافات الأخرى، نظرا للخواء الفكري والعقلي والوجداني والانفعالي الذي يعيشه تلميذ لم يتلقى

الآليات النفسية والاجتماعية والمعرفية والإدراكية المساعدة له على موقعة ذاته في إطار تصادم ثقافي بين ثقافته الأم التي تشكل هويته الحقيقية والثقافة الأخرى التي يمكن أن يساعده الانفتاح عليها وهو مسلح بالأطر المعرفية على المواجهة إلى عامل لإغناء هويته عوض الذوبان المطلق أو النكوص المطلق.

وعليه، فإن دور الفلسفة في هذا المجال، يبقى دورا فعالا، نظرا لقدرتها الكبيرة على تزويد المتعلم بأهم الأدوات والتقنيات المساعدة على تحقيق مواجهة سلسلة ومرنة. ولكن، وفي مقابل ذلك، يجب أن تتحول الفلسفة إلى مادة للإغواء، وهو شرط ضروري كما أسلفنا ذكره، لأنه بدون الرغبة في المادة المعرفية سنكون كمن يسبح ضد التيار، ولكي تتحول الفلسفة إلى مادة للإغواء، وإلى مادة قريبة من حاجات التلميذ وانشغالاته وجب الوعي بأهمية التمكن من الأساليب الديداكتيكية القادرة على تقريب وتسهيل المعارف الفلسفية إلى أذهان التلميذ دون إفراغها من محتواها المعرفي الذي يبقى مطلبا أساسيا في بناء المنظومة المفاهيمية كآخر مرحلة من مراحل مواجهة شتات الواقع وبناء المعنى، ذلك أن الإطار المفاهيمي يبقى نسق منظم للدلالة وإعطاء معنى عن شيء لم يكن مفهوما فأصبح بعد تفكيكه وتشخيصه أكثر تنظيما وفهما.

وعليه، تأتي أهمية الوعي الديداكتيكي بأهمية تدريس الفلسفة، كوعي جديد توسل طرقا مختلفة عن الطرق الكلاسيكية والتي انصبت على ضرورة نقل المعارف الفلسفية من معارف مجردة وعالمة ونقلها بطرق سلسة تسهل على التلميذ استدماجهاواستدخالها.

وقد دفع هذا الوعي إلى بناء بعض المفاهيم الإجرائية التي يمكن تحديدها في:

1 - التعاقد الديداكتيكي[26]:

ويقصد به علاقة تعاقدية بين التلميذ والأستاذ حول أداء الأدوار وطرق الإنجاز والالتزام بالضوابط الفصلية والنشاطات التعلمية بهدف تحقيق غايات دراسية في كل مرحلة من مراحل الإنجاز التي تنتهي بالتقويم الأولي بهدف تلمس الأخطاء وإعادة التفكير في طرق أكثر فاعلية، ويجب أن يكون هذا التعاقد ديمقراطي لكي يمرر للتلميذ معنى الحرية في إطار الالتزام بالتعاقد أمام الآخر.

2 - التمثلات :

مبحث مهم جدا في مجال الديداكتيك، وهي حمولة معرفية تشكل ذاتية التلميذ الذي لا يأتي إلى الفلسفة صفحة بيضاء، وإنما يدخل إلى فصل الفلسفة وكله أحكام قيمة على طبيعة المادة نفسها، مما قد يشكل له عائق أمام بناءه لعلاقة إيجابية مع المضامين الفلسفية، لذلك يقول الطوزي في هذا الصدد « يجب التخلي عن سياسة النعامة[27] في مواجهة التمثلات، وكأنها غائبة (تمثل التلميذ عن الفلسفة وعن مدرسها وعن مضامينها)، وهي تمثلات تحول دون نجاعة تدريس الفلسفة، لأنها ذات حمولة سلوكية وانفعالية ووجدانية ومعيارية[28] قوية، كما أنها لا تنفصل عن السياق الاجتماعي الذي أنتجها. ومعلوم أن التمثل هو بناء للواقع على مستوى الذهن يبنيه التلميذ كآلية تمكنه من الانخراط في السياق الاجتماعي الذي أعطاه دوركايم معنى الوسط الذي يعيش في إطاره الفرد وينطبع بقيمه وعلى أساسها يتشكل نسقه التفكيري الذي من خلاله يعطي المعاني للأشياء وفق ما تلقاه من تعاليم موجهة في هذا المجال، دون أن ننسى دور مؤسسات المجتمع (المدرس + الأسرة + المسجد + الإعلام...) في ترسيخ وتثبيت هذه التمثلات التي تتحول (حسب نيتشه) إلى نسق من التقاليد يعطي للشيخ (المجهول) سلطة قوية لإعادة إنتاج نفس الأنساق العلائقية والفكرية والعاطفية.

وبالتالي: فإن التساؤل الديداكتيكي هنا هو : ما هي الاستراتيجية الكفيلة بالمساعدة على تجاوز هذه التمثلات ومحاولة تغييرها ؟

في هذا الصدد يقترح علينا مين « Migne » ما يسمى «بالثوبة الفكرية»[29] والتي مفادها، أن إزاحة تمثل بتمثل جديد تتطلب مواجهة وصراع ينتج عنه ميلاد تناقض يتجلى في التمثل الأول، يترتب عنه عملية تجاوز، التي تفضي إلى توبة فكرية تقضي بالتخلي عن التمثل الأول. وفي تصور آخر، نجد « Ciordau » «جيوردان» يقترح علينا طريقة أكثر ديداكتيكية في مواجهة التمثلات الأصلية، بحيث يميل جيوردان في الاشتغال على التمثل إلى إحداث ما يسمى «بالقطيعة الميكروسكوبية» والتي مفادها: عوض العمل منذ الخطوة الأولى على مواجهة التمثل الأصلي للتلميذ «بالفكر المكوّن والمكوّن لكبار الفلاسفة»[30] نميل إلى الحفاظ على نوع من الاستمرارية بخصوص التعامل مع التمثل الأصلي، وتكون

الاستمرارية مضمونة بفعل تماسك العدد الديداكتيكية المتعاقبة التي نوظفها، (اختيار وضعيات تعليمية تعلمية تخلخل وتزعزع التمثل الأول وكشف تناقضاته كي يتعرى من قداسته وثباته). فكل عدة هنا تعمل بمفردها على إقحام قطيعة ميكروسكوبية في نسق تمثلات التلميذ. ولكن، يجب الوعي، بأن هذا العمل الشاق لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كانت لدى الأستاذ دراية كبيرة بالتفلسف ومثال ذلك النموذج السقراطي في الحوار التوليدي الذي يقود من خلاله سقراط خصمه إلى اكتشاف تناقض ووهم المعنى الذي يمتلكه في مقابل معنى جديد يختلف عن المعنى الأول، هذا بالإضافة إلى الاعتماد على التجربة الفصلية من خلال إعداد الأمثلة الدقيقة كاستراتيجية لكشف التناقضات الثاوية. وبالتالي، فإن تفضيل الاعتماد على استراتيجية توالي القطائع الميكروسكوبية عوض القطع الحاسم بعد اختيار ديداكتيكيا قائم على النظر في الحمولة الأيديولوجية والانفعالية لتمثل ما، ذلك لأنه لا يوجد تفلسف دون استثمار الذات نفسها لنفسها، عن طريق النشاط والممارسة في الفعل الفصلي، لأن هذا النشاط هو الذي يجعل الذات نفسها بنفسها تدخل وعن اختيار في مواجهة ما تمتلكه من معرفة مع معرفة جديدة أظهرت خواء وجفاء ولا معنى المعرفة السابقة، لأن الاشتغال على توليد التصادم المعرفي يبقى مسألة جوهرية في خلق القلق الوجودي الذي يخلق الرغبة في إيجاد الجواب عن الفراغ المعرفي الذي سببه هذا التصادم، لأنه حسب قول باشلار « لاتحدث معرفة إلا ضد معرفة سابقة عليها»[31] لذلك وجب على الأستاذ أن لا يتنكر لتمثلات التلاميذ، بل يجب أن يساعد على انبثاقها بجلاء، حتى يمكن الاشتغال عليها، وتبقى مهمة الأستاذ في هذه الحالة الإبداع في اكتشاف الطرق المساعدة على ظهور التمثلات والوعي بها ومعالجتها ديداكتيكيا عبر النقاش والحوار والتفاعل بين جماعة الفصل في إطار شروط منظمة تعلم كيفية الانزياح عن المركز والإنصات للآخر وفق قواعد لعب شفافة تحدد الأدوار ومجالات التدخل وطرق التدخل وكيفية الاعتراض بحجج مقنعة وتقبل الاختلاف في وجهات النظر.. وهذا العمل يمكن أن يشكل بداية للقطع مع عناصر البداهة التي تتجلى فاقدة لكل أساس[32]. وتظل هنا وساطة المدرس حاسمة (من خلال تأسيس قواعد اللعب، وإقحام التناقض، وإدراج نصوص تأشكل البدائل وإجراءات المجاوزة. وكل هذه الإجراءات يجب أن يتم الاشتغال عليها في إطار الأهداف النواة لتدريس الفلسفة وهي المفهمة والأشكلة والحجاج. وتبقى هنا النصوص ركيزة أساسية في تثبيت هذه الإجراءات، ذلك لأن النص يعتبر أداة مهمة لأشكلة ثقافة التلميذ باستخدام ذاته، كما أن النص في هذه الحالة يكون أداة مساعدة عبر اقتراحه على التلميذ عدة مفاهيمية وحجاجية لا يتعلمها إلا عندما يشتغل مع الأستاذ بمعية وتشارك. وبذلك يكون دور التعلم هو «تغيير المتعلم لشبكة تمثلاته، إذ تتم مجاوزة التصورات السابقة، واكتشاف موضوع المعرفة، وتطوير أنشطة عقلية ملائمة، وإقامة قطيعة بين المعارف العامة والمعرفة العلمية، وذلك من أجل بناء مفاهيم جديدة»[34].

3 - العائق الديداكتيكي:

يشمل العائق الديداكتيكي التمثلات كحمولة سيكولوجية، وكذلك الجانب الديداكتيكي الذي يتجلى في أدوات الاشتغال الأستاذي على المادة المعرفية (ومثال ذلك : هل في تحليل النصوص نطلب من التلميذ استخراج الإشكال قبل الأطروحة أم العكس)، لأن عدم التدرج في طرق الاشتغال وتعليم التلميذ الأهداف النواة في تدريس الفلسفة وفق اشتغال أذاتي هادف يمكن أن يحول الاختيار الديداكتيكي نفسه إلى عائق في التعلم. وعليه، لاينبغي برمجة أهداف تدريس الفلسفة انطلاقا من تصنيف المضامين فقط، بل يجب أيضا الانطلاق من ضبط العوائق السيكولوجية والمعرفية والديداكتيكية التي تمنع ذات المتعلم من اكتساب المفاهيم للفلسفة.

4 - النقل الديداكتيكي[35] :

يحول المعرفة من طابعها العالم (كما أنتجها الفلاسفة) إلى معرفة بسيطة يمكن للتلميذ تمثلها واستيعابها، بحيث يهدف النقل الديداكتيكي بالنسبة للمدرس إلى بناء الدروس وفق التوجيهات التربوية التي يقدمها المنهاج (أي المعارف الموجهة للتدريس)، لأجل ملائمتها مع ظروف الفصل ومستوى التلاميذ، والكفايات المحددة.

5 - النشاط الاجتماعي المرجعي[36]:

لا يعتبر المعرفة العالمة هي المرجع الوحيد، وإنما يأخذ بعين الاعتبار النشاط الاجتماعي العام الذي يعيش فيه التلميذ، باعتبار المعرفة نتاج لهذا النشاط نفسه تحاول تفسيره وفهمه وبناءه مفهوميا.

هكذا، يمكننا أن ننتهي في هذا العرض المتواضع إلى الإيمان بأن الديداكتيك يبقى آلية أساسية في تدريس الفلسفة لماله من أهمية كبيرة في جعل الأستاذ أكثر انخراطا في النشاط الاجتماعي الذي يشاركه مع تلميذه لأن الوعي

بالسياق الاجتماعي وبتناقضاته الثاوية وراء القشرة التي تحجب عن التلميذ الرؤية الصحيحة للمعنى، هو ما يقف عائقا أمام بناء ذات قادرة على الوعي بحريتها وعلى التموقف الاجتماعي في إطار واقع فوضوي يجعل من التلميذ إذا لم يستطع اكتساب الآليات الدفاعية عن حريته يعيش التيه والاستغراق في الجمود والتقليد، ذلك، لأن الديداكتيك يدفع الأستاذ إلى بدل جهد مضاعف في البحث عن الأدوات المتنوعة لتسهيل المستعصي الذي يحمله في فكره ووجدانه باعتباره ذات ناضجة قادرة على استيعابه في مقابل التلميذ الذي لازال يبحث عن ذاته المرنة والتي يسعى إلى تقويتها طالبا المساعدة من الأستاذ الذي يتحدد دوره في المصاحبة المعرفية والعاطفية للتلميذ، والأستاذ في هذه الحالة مطالبا بضرورة تعميق البحث في الترابطات المعرفية التي تتلاقى والفلسفة في بناء الإنسان ودفعه إلى خلق موضوع رغبته الذي يجسد ماهيته كفرد متفرد ومستقل يعيش ذاتيته الخاصة في إطار المشاركة وتقاسم الوسط الاجتماعي مع الآخر.
كما أنه لا يفوتنا التذكير في هذا الإطار أن إصلاح المناهج التعليمية في بلادنا وإعادة مراجعتها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، إنما هو تجسيد للوعي الذي تمأسس بفعل الخلاصات التي تم الانتهاء لها من خلال تشخيص واقعنا التعليمي الذي فشل في كثير من محطاته في تحقيق رهانات بناء الفرد المؤمن بقيم المواطنة والحرية والتعايش في إطار الاختلاف واحترام القيم الإنسانية التي تدعوا إلى الفعل والإنتاجية والحركة والتطور والتطلع إلى النهوض بأوضاع المجتمع الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية والمساهمة في الدفع بعجلة التقدم والانخراط الفاعل والمتوازن في نظام العولمة الذي أمسى يفرض ضرورة الانخراط فيه والمساهمة في حركته التاريخية التي تنذرنا بالإقصاء أو التبعية المطلقة إذا لم نستطع كمجتمع سائر في طريق النمو أن نبنيّ إنسان له من القدرة والدراية ما يمكنه من الوعي بأهمية الانخراط في سيرورات التحول العالمي (سواء على المستوى القيمي أو الاقتصادي، أو الاجتماعي) وتوسل أنجع السبل لتحقيق ذلك، دونما التقليد القاتل والمعدم للهوية الخاصة كهوية منفتحة وقادرة على الاغتناء دونما الذوبان المطلق.
والحديث هنا عن إصلاح البرامج والمناهج التعليمية ينبع من البحث عن أكثر الآليات فاعلية بهدف تنزيلها من مجرد توصياته إلى كفايات إجرائية تتجسد في الممارسة والفعل وتظهر على مستوى البناء السيكولوجي للفرد في علاقته بذاته وبالآخر، وتتجسد في أحلامه وطموحاته ورغبته التي تبقى هي جوهر وماهية حركته لتحقيق ما يريد أن يكون بفاعلية ونجاح. ويبقى الرهان هنا متوقف أساسا على أساليب التعلم وأنشطته كمدخل لتنزيل المعارف من المستوى النظري إلى المستوى العملي يتمظهر في الممارسة.

لائحة المراجع:

1 -France Rollin : L‘éveil philosophie ,unipac1982 ,

2 -Les dossiers du C.E.P.E.C, centre d‘études pédagogiques pour l‘expérimentation et le conseil ,n13°

3 -Apprendre à philosopher dans les lycées d’aujourd’hui. (plasieurs auteurs) sous la direction de Michel Tozi

4- عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية،إفريقيا الشرق

5-R.Descartes : les principes de la philosophie in : œuvres philosophique – Tom 3. Ed : Garnier. Paris 1973. p : 91.

6 – محمد بوبكري : « التربية والحرية» من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي،إفريقيا الشرق.

7- المرجع نفسه.

8- المرجع نفسه.

9- المرجع نفسه.

10- المرجع نفسه.

11- عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة- دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية (مرجع سابق).

12- المرجع نفسه.

13- المرجع نفسه.

14- محمد بوبكري: قضايا تربوية، دار الثقافة.

15- المرجع نفسه.

16- المرجع نفسه.

17- المرجع نفسه.

18- المرجع نفسه.

19- المرجع نفسه.

20- المرجع نفسه.

21- المرجع نفسه.

22- المرجع نفسه.

23- المرجع نفسه.

24- المرجع نفسه.

25- عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة (مرجع سابق).

26- المرجع نفسه.

27- ميشيل الطوزي (ومن معه): بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ترجمة حسن أحجيج،منشورات عالم التربية.

28- المرجع نفسه.

29- المرجع نفسه.

30- المرجع نفسه.

31- محمد بوكري: قضايا تربوية (مرجع سابق).

32- ميشيل الطوزي:بناء القدرات والكفايات في الفلسفة. مرجع سابق.

33- المرجع نفسه.

34- المرجع نفسه.

35- عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة (مرجع سابق).

36- المرجع نفسه.

ورقة حول الوضعية المشكلة والأشكلة في الدرس الفلسفي**



من إنجاز الأستاذ:
عبد القادر واعلي

تقديم

إن اهتمامنا بالوضعية المشكلة يرجع بالأساس إلى كونها تشكل أهم عنصر في البنية المعمارية للكفاية، إنها نقطة انطلاق الكفاية، والمعيار الذي يتخذ مرجعا للتحقق مما إذا كانت الكفاية ناجعة ومثمرة1. في هذا السياق يقول ف. جونير «نستطيع أن نقرر أن الكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات(...) وعلى ذلك يصبح مفهوم الوضعية la situation مفهوما مركزيا في التعلم: ففي الوضعية يبني المتعلم معارف موطنة sont situées، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة كذلك»2. وهكذا لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة الوضعيات التي تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى، يتعلق الأمر هنا بثورة كبرنيكية حقيقية كما يقول جونير.

إذن الحديث عن الوضعية المشكلة يضعنا في قلب بيداغوجيا الكفايات3* التي هي اختيار ينسجم مع التوجهات التربوية الجديدة، وهو اختيار يمكن من تحقيق وضعيات تعلمية تسمح ببلوغ الكفايات الإستراتيجية والمنهجية والثقافية والقيمية المرسومة في برنامج الفلسفة.

سينصب اهتمامنا في هذه الورقة على ثلاثة محاور: الأول هو الوضعية المشكلة وفيه نتناول مكونات المفهوم وخصائصه ثم موقعه في الدرس وعلاقته بالنظرية البنائية. أما المحور الثاني هو التدريس بواسطة الوضعية المشكلة في مادة الفلسفة وفيه نتطرق لمشروعية وخصوصية ورهانات الوضعية المشكلة في الدرس الفلسفي، وفي المحور الثالث البناء الإشكالي في الدرس الفلسفي سنكشف عن خصوصية السؤال الفلسفي وكيفية صوغ الإشكال من خلال بناء المفارقة.

I- الوضعية المشكلة :

1 - في تحديد مفهوم الوضعية المشكلة :

تتحدد الوضعية المشكلة بمكونين «الوضعية والمشكلة»:

أ-الوضعية:

إن مفهوم الوضعية في دلالته العامة يشير إلى مجموعة من الظروف المكانية والزمنية التي تحيط بالحدث وتحدد سياقه.

في السياق المدرسي يستعمل مصطلح «الوضعية» بمعنيين، يشير الأول إلى النشاط الذي ينظمه المدرس مع تلاميذه، كما يدل الثاني على سياق المعلومات التي يدعى التلميذ إلى مفصلتها والربط بينها لإنجاز مهمة محددة، وهنا يكون للمصطلح «وضعية» معنى «وضعية مشكلة» أي وضعية تتضمن عائقا محددا وفق سلسلة من التعلمات.

ب-المشكلة،

1- تتشكل البنية المعمارية للكفاية حسب جونير من العناصر التالية: وضعية، قدرات، مهارات، مضامين دراسية، مواد وجدانية، موارد اجتماعية، موارد سياقية، استراتيجيات للتغلب على إرغامات الوضعية. عن كتاب: الكفايات والسوسيو بنائية. ف. جونير، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس، البيضاء 2005.

2 - ف. جونير ن.م.س ص: 103.

3 * - « الكفاية هي مجموعة من العناصر (موارد، معارف، قدرات، مهارات) تستطيع الذات تعبئتها من أجل معالجة وضعية بنجاح »ن.م.س ص 41.

** مساهمة في الدورة التكوينية لأساتذة مادة الفلسفة – مصوغة ديداكتيك الفلسفة. المفتشية الإقليمية للتربية والتكوين نيابة ابن مسيك- الدار البيضاء أيام 5-6-9-12-13 أبريل 2010.

حسب Poivier Proulaux (1999) تتحدد بثلاث خاصيات :

ب-أ- وجود فارق بين وضعية قائمة وغير كافية، وبين وضعية مأمولة أي هدف يجب بلوغه، فالمشكلة تنطلق من حاجة للفعل.

ب - ب- عدم وضوح المسلك المؤدي إلى اختزال الفارق مما يفرض على المتعلم القيام بنشاط فكري لصياغة وفحص فرضيات حول طبيعة ذلك الفارق ووسائل اختزاله.

ب -ج-الطابع الذاتي للمشكلة : نفس الوضعية قد تطرح مشكلة على شخص وعليه صياغة استيراتيجية للحل، وقد تعتبر لدى شخص آخر تطبيقا بسيطا لطريقة (بيداغوجيا الكفايات ص137)

× إذن الوضعية المشكلة تتشكل من مكونين من جهة الوضعية التي تستلزم وجود فرد وسياق ومن جهة أخرى المشكلة التي تتحدد أساسا من خلال عائق أو مهمة يجب انجازها ومعلومات يجب تمفصلها. إن المدرس هو الذي يختار الوضعية أو يبنيها، كما يحدد الوقت وطريقة تقديمها للتلميذ تبعا لسلسة من التعلمات، وهنا يقوم بتحويلها ديداكتيكيا Didactisation.

2 - تفاعل عناصر الوضعية المشكلة :

تنتج الوضعية المشكلة حسب روجيرز عن تفاعل شخص أو مجموعة أشخاص وبين معلومات مبنية وفق هدف محدد (إنجاز المهمة) وتستوجب وسيطا/مقترحا يتدخل بين الدعامة ومن سيقوم بالحل (التلميذ).

هناك أربع لحظات أساسية في هذا التفاعل وهي:

أ-ثمة مهمة يجب إنجازها على أساس مجموعة من المعلومات.

ب-تدخل وسيط بين الذات والمهمة، وهو المدرس أو مقترح الوضعية هنا تبرز قصدية ديداكتيكية، أي اختيار المدرس للمشكلة المناسبة للتعلمات المستهدفة.

ج-تفاعل بين الذات والمهمة، ينتهي باتخاذ قرار لإنجاز المهمة (...) إن الوضعية هنا ينظر إليها كعائق، وفي نفس الوقت كفرصة أمام التلاميذ لاكتساب معارف جديدة ومهارات جديدة».

د-إنجاز المهمة/الفعل/المخرج من هذه السيرورة مرتبط بعوامل منها معارف التلميذ وقدراته المعرفية والحركية والسوسيووجدانية والطريقة التي يحرك بها هذه القدرات «(بيداغوجيا الادماج ص146).

3 - خصائص الوضعية المشكلة :

حدد أستولفي 1 مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية المشكلة الجيدة كما يلي:

أ-ينبغي أن تحدد الوضعية عائقا ينبغي حله.

ب-أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.

ج-تشبه هذه الوضعية لغزا حقيقيا ينبغي حله ومواجهته بالقدرات المكتسبة.

د-تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية.

ه- توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ.

و-تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تساهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.

ز-تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة، ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة.

ح- يعد للتلميذ مشكلا حقيقيا لا يكون فيه الحل بديهيا.

ط- تشكل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ خبراته.

ي- تتحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.

Astolfi.j.p : placer les élèves en situation problème dans Probio-revue : vo16 n°4 1993- 1

.عن جميل حمداوي: الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم ،منشورات مجلة علوم التربية عدد 9البيضاء2007، ص 71.

ويضيف جيرار دوفيشي :

ك- خلق قطيعة مع النماذج التفسيرية الأولية غير الملائمة أو الخاطئة وامتلاك أفكار ومعارف جديدة.

ل- أن تنفتح على أجوبة مختلفة مقبولة واستراتيجيات متنوعة.

× للوضعية المشكلة دلالة بحيث تمكن المتعلم من تعبئة معارفه السابقة ووضعها في سياقها وتحديد فوائدها واكتشاف حدودها ثم تأملها ابستيمولوجيا وقياس الفرق بين ما يعرفه وما ينبغي أن يتعلمه لحل الوضعية.

4 - موقع الوضعية المشكلة في الدرس/ المجزوءة :

- يميز جميل حمداوي بين ثلاثة أنماط من الوضعية المشكلة : (1) أولية يواجهها المتعلم في بداية الدرس، (2) وسيطية أثناء التعلم في وسط دراسة المجزوءة (3) نهائية تأتي في نهاية الدرس للحكم هل المتعلم اكتسب كفاية أي هل هو كفء أم لا.

-وهذا معناه أن الوضعية المشكلة يمكن أن تغطي المجزوءة بكاملها كما يمكن أن تشكل لحظة من لحظات الدرس. وقد تكون مناسبة لتقويم كفاية ما أو مجموع كفايات، خاصة في نهاية مرحلة التعلم (درس، مجزوءة، برنامج) أي مرحلة التقويم الإجمالي أو في مرحلة التقويم التكويني لرصد مشاكل التعلم وتعثر الإنجاز أثناء محاولة حل الوضعية المشكلة، وذلك لتحديد نوع الدعم لتجاوز معيقات التعلم.

5 - الأساس النظري لبيداغوجية الوضعية المشكلة :

من الأسس النظرية لبيداغوجية الو.الم التصور البنائي للمعرفة وهو تصور ينهل من الابستيمولوجيا التكوينية لبياجي الذي يرى» أن المعرفة لا تتكون كما كان يعتقد السلوكيون طبقا للقانون مثير- استجابة، بل تتكون انطلاقا من التفاعل الدائم بين مكونات الفرد الداخلية و محيطه الإدراكي وذلك عبر آليتي الاستيعاب و التلاؤم وما يصاحب ذلك من توتر و سعي لإعادة التوازن «1 » فالمعارف حسب البنائيين تبنى من قبل الذات نفسها عبر التجارب التي تعيشها في محيطها وانطلاقا مما سبق أن عاشته في هذا المحيط ومن التفاعلات مع الآخرين (جونير ص89).

إن الدراسات بينت أن الاقتصار على تلقي المعارف الجديدة من المدرس لا تعدو أن تكون بالنسبة للعمليات الذهنية كالتساؤل والتحليل والإثبات والنفي سوى معرفة سطحية سرعان ما يتم نسيانها ليعود المتعلم إلى تمثلاته وتصوراته الأولية.

إن دور المتعلم في بيداغوجيا الوضعيات- المشكلات يتميز بالانخراط التلقائي في العمل والمشاركة في مجهود جماعي لتحقيق مشروع معين، وفي نفس الوقت العمل على بناء كفايات جديدة، وهو يتمتع بالحق في الخطأ، ومدعو لاطلاع الآخرين عن طرقه في البرهنة، (...) إنه مطالب باعتباره تلميذا بأن يصبح ممارسا مفكرا» (بتصرف عن بيداغوجيا الإدماج ص99).

إن التدريس بواسطة الكفايات يدعو المدرس إلى اعتبار المعارف أدوات وموارد يمكن استغلالها في عمليات حل المشكلات، وليست غاية في ذاتها، ولا تقدم جاهزة للمتعلم، إن المشكل الذي نعالجه هو الذي ينظم المعارف ويبنينها Structuration. ودور المدرس إقامة علاقة بين المعارف والوضعيات - المشكلات، ثم التوجيه، والتحفيز دون أن يحل محل المتعلم، وهنا ننتقل من منطلق التلقين إلى منطق البناء القائم على مسلمة بسيطة تتلخص في أن الكفايات لا تبنى إلا في ظل وضعيات عمل مركبة باستمرار « Philippe Perrenoud » (بيداعوجيا الكفايات ص:87) بمعنى أن المدرس لا يلقن دروسا بل يضع المتعلم في مواقف تفرض عليه بلوغ الهدف أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار، فدوره يكمن في التوجيه والتخطيط والتحفيز.

إذن التدريس بواسطة الوضعية المشكلة يساهم في إبراز قدرات ومهارات المتعلم، إنها تربية المشاكل، والتعلم الذاتي، فالوضعية المشكلة كما يتصورها فيليب ميريو Philippe Meirieu ليست بيداغوجيا «للجواب» بل هي بيداغوجيا «للمشكل»، وهي أيضا تجاوز للطرق التقليدية القائمة على التلقين، وتقديم معارف جاهزة. فالمواد الدراسية لم تعد معارف ومعلومات مجردة، بل هي مجموعة من المشاكل والوضعيات التي ينبغي أن تؤهل المتعلم للحياة.

1- محمد شرقي: بيداغوجيا الكفايات: الأسس و المرتكزات،منشورات مجلة علوم التربية،عدد2007،9،ص62

يمكن أن نخلص مما سبق إلى أن الوضعية المشكلة في المجال التربوي هي تقنية من تقنيات التعلم الذاتي وظيفتها

استدراج التلميذ من خلال مشكل أو تساؤل يطرح عليه، لإعمال التفكير والقيام بسلوكات وعمليات معرفية ذهنية، وتنظيم خطوات العمل والبحث عن مصادر المعرفة للوصول إلى حل مناسب1، فالوضعية المشكلة تستدعي عائقا يتعين تجاوزه لكي يتحقق الهدف الذي رسمه المدرس، ويطلق عليه الهدف العائق.

II-التدريس بواسطة الوضعية المشكلة في مادة الفلسفة :

1 - مشروعية التدريس بالوضعية المشكلة :

إن الغاية الأساسية للدرس الفلسفي عبر عنها سقراط بعبارته المشهورة «أيها الإنسان اعرف نفسك بنفسك» إن هذا الهدف البيداغوجي لا يتحقق إلا إذا مارس المتعلم التفلسف بكيفية ذاتية، وذلك بتحفيزه على التفكير من خلال مشكل أو تساؤلات. فالتدريس بالوضعية المشكلة، يوفر للمتعلم إمكانية تعلم وممارسة التفكير المستقل عبر السؤال والمساءلة والتحليل والنقد، وتعلم اتخاذ القرار بحرية واختيار، وتعلم التحرر من السذاجة الفكرية والعاطفية ومن الأحكام المسبقة، والانعتاق من سلطة الحجة وحجة السلطة، ومن سلبية التلقي (...) وتعلم الشجاعة في استخدام العقل وفي التعبير عن الرأي...»2.

وتعتبر الوضعية المشكلة أهم إجراء لإثارة الرغبة وتحويل المعرفة إلى لغز، وعليه فإن مهمة المدرس تتمثل في أنه يوقظ الرغبة عن طريق تلغيز المعرفة، أي عن طريق تصور وضعيات مشكلات صعبة، وقابلة للتجاوز».3

إن التدريس بواسطة ال: و-م حسب سهى صادق نابع من اعتبارين «الأول بيدغوجي يهم المعنى داخل فعل التعلم، فما لم يدرك المتعلم معنى ودلالات التعلمات فإن دافعية التلقي والاستيعاب تتضاءل، الثاني ديداكتيكي يتعلق بالتفكير الفلسفي ذاته إذ يجب إثارة الدهشة والتساؤل لدى التلاميذ انطلاقا من ربطهم بمعارف حية فيها اجابات عن أسئلة يحسون أنها نابعة من حياتهم».

إن المقاربة بالوضعية المشكلة تأخذ مشروعيتها أيضا من الدعوة إلى الانفتاح على المستجدات البيداغوجية أي بيداغوجيا الكفايات كما تؤكد على ذلك الوثيقة الاطار المحددة للاختيارات والتوجهات التربوية العامة، وهذا لا يقصي خصوصية الدرس الفلسفي من هنا دعا فيليب ميريو Philippe Meirieu إلى «الحفاظ على نوع من التوازن بين رفض كل انشغال بيداغوجي وكل مساهمة تأتي من داخل علوم التربية باسم الخصوصية النوعية «للفلسفة»، ونوع من النزعة التقنية التي تختزل فعل التدريس في بعض التقنيات البيداغوجية4 فما هي خصوصية الوضعية المشكلة في مجال الفلسفة ؟

2 - خصوصية الوضعية المشكلة في الدرس الفلسفي :

إن تشغيل تقنية الوضعية المشكلة لتكوين وتنمية الكفايات المعرفية والمنهجية والتواصلية والقيمية التي يراهن عليها الدرس الفلسفي، يقتضي الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

أ-يتعلق الأمر في الوضعية المشكلة بالانشغال على مفاهيم أولية عامة لبناء مفاهيم ذات دلالة فلسفية.

ب-يتعلق الأمر في الوضعية المشكلة بإدراك مفارقات وبناء إشكالات فلسفية تنتمي فعليا لتاريخ الفلسفة (دعامات ووثائق التكوين لأساتذة الفلسفة2009)

ج-تتخذ الوضعية المشكلة في الحقل الفلسفي طابعا كونيا لكون أن المشكل الذي تطرحه ذو طابع كوني، ويمكن أن يحيل على أي فيلسوف كان، ذلك أن الفلسفة برمتها وفي كونيتها معنية بالسؤال الفلسفي، فمفاهيم الحرية، الإرادة، الحق، الفن، الوعي مفاهيم كونية تثار لدى جميع الفلاسفة رغم أن الإحالة على بعضهم يصعب تفاديها حين نعالج بعض المفاهيم مثلا مفهوم الغير لدى هيجل، مفهوم الشخص لدى لوك.

د- إن التفكير الفلسفي تفكير قلق، يعالج أسئلة لا تقبل أجوبة نهائية وفي الوضعية المشكلة لا ننتظر حلولا كما هو الشأن

2- المنهاج الجديد لمادة الفلسفة، التعليم الثانوي التأهيلي ص5.

3 - سهى صادق : تدريس الفلسفة بالوضعيات المشكلات : الواقع والطموح «بحث» الجامعة اللبنانية 2008-2007.
wwwphiloteaching.blogspot.com

4 - سهى صادق: ن.م.س

** حفاظا على خصوصية الدرس الفلسفي والتدريس ب: و.م اقترح xavier rogiers نموذجا يتأسس على لحظتين: أ: لحظة التعلمات الدقيقة أي تعلم القدرات الخاصة بالدرس الفلسفي: الأشكلة، المفهمة ،المحاجة ،التحليل ،التركيب..بالإضافة إلى المعرفة الفلسفية. ب: لحظة الادماج أي إدماج التعلمات السابقة من خلال وضعيات مشكلات أي إعطاء هذه التعلمات معنى بإدماجها ضمن بنية نسقية (حل لمشكل أو أداء مهمة تطرحها الوضعية ضمن سياق واقعي واجتماعي) وهذا لا يتناقض مع غايات الفلسفة : التفكير في قضايا المجتمع وتحرير الذات المفكرة «ن.م.س». نفس المعنى عبر عنه ج. دريدا بقوله « ينبغي الأخذ بعين الاعتبار الوحدة المميزة والخاصة لهذه المادة (الفلسفة) ضد كل شكل من أشكال تذويب وتفتيت هويتها» عن سهى صادق. م.ن.م.س

في مواد دراسية أخرى، ذلك أن المشكل الفلسفي يعرف حلولا تتخذ شكل منطوقات تحمل أطروحات فلسفية متباينة وأحيانا متعارضة، وبالتالي ليس هناك حل متفق عليه، بل الأمر يتعلق باختيار يمكن الدفاع عنه.

ه– إذا كان حل المشكل هو تجاوز للعائق، وإنجاز للمهمة وبالتالي إلغاء للوضعية باعتبارها وضعية مشكلة فإن الوضعية المشكلة في الفلسفة تحافظ على طابعها الإشكالي، مادام التفكير الفلسفي تفكير تساؤلي مستمر وأهم ما في الفلسفة ليس أجوبتها، بل الأسئلة التي تطرحها كما يقول الفيلسوف الألماني كارل ياسبرز.

و– إن المنتوج في المواد الأخرى يختلف باختلاف طبيعة المادة بينما في الفلسفة يتخذ المنتوج صورته المثلى في الكتابة الإنشائية الفلسفية.

إن الوضعيات المشكلات تمكن التلاميذ من :

طرح تساؤلات حول تصوراتهم الأولية وحول المعرفة التي تضمرها الوضعية المشكلة المقترحة.

ب– الانفتاح على العالم الخارجي للمدرسة، إذ تتكون لديهم القناعة بأهمية المعارف التي يكتسبها من داخل المدرسة على أنها أدوات (كفايات) صالحة لتحقيق أهداف ذات صلة بالحياة العامة.

III- البناء الإشكالي في الدرس الفلسفي :

رأينا أن من خصائص الوضعية المشكلة المساءلة وهذا ما يقود إلى البناء الإشكالي، وما يبرر اهتمامنا بهذا الأخير هو :

أولا: مسايرة التوجيهات التربوية الجديدة في مادة الفلسفة والتي تؤكد على البناء الإشكالي لمفاهيم المجزوءة انطلاقا من وضعيات مشكلة، واعتمادا على أدوات أهمها: السؤال والتساؤل والإشكال الفلسفي.

ثانيا : طبيعة التفكير الفلسفي كتفكير إشكالي يسعى إلى خلخلة بداهات المعرفة، ويضع موضع شك الادعاء بالمعرفة، ويعتبر السؤال السقراطي نموذجا للسؤال الفلسفي الذي يكشف جهل المحاور وتناقض أحكامه .وفي هذا السياق فإن المدرس مدعو إلى محاورة المتعلمين، وتحويل تمثلاتهم واندهاشهم إلى أداة لاكتشاف الإشكالات الفلسفية وبذلك يتمرنون على المساءلة والطرح الإشكالي للموضوع، فماذا نقصد بالطرح الإشكالي ؟ أو الأشكلة « Problématisation » وإذا كانت الأشكلة تنطلق من السؤال فما هي خصوصية السؤال الفلسفي ؟ ما الفرق بينه وبين السؤال العادي ؟

1 - السؤال العادي والسؤال الفلسفي :

يحتل السؤال مكان الصدارة في العملية التعليمية التعلمية لذلك نادى علماء النفس التربوي بترسيخ قيمته لدى المتعلمين، والأمر أكثر أهمية في الحقل الفلسفي حيث الممارسة الفلسفية لا معنى لها دون الانطلاق من السؤال. والسؤال لغة هو المطلب وفي التعليم ما يتطلب جوابا وعند الفلاسفة مشكلة. فما الفرق بين السؤال الفلسفي والسؤال العادي ؟

إن السؤال العادي سؤال ظرفي، لا يحيل إلى قضايا فلسفية ويمكن الإجابة عنه انطلاقا من ملاحظة مطابقة للأشياء والوقائع مثلا أين توجد محطة القطار ؟ ما عدد أيام الأسبوع ؟ سؤال عام وجوابه بديهي. أما السؤال الفلسفي فهو لا يتعلق بواقعة محددة، ولا يمكن إيجاد جواب واحد مقنع باللجوء إلى ملاحظة الوقائع. مثلا : هل الإنسان كائن حر ؟ هل من حق كل إنسان أن يحترم ؟ ما معنى أن تكون سعيدا ؟ سؤال ينتمي إلى مجال الأخلاق يحتاج إلى التفكير ويحتمل أجوبة مختلفة.

إن السؤال يكون فلسفيا إذا استوفى ثلاثة شروط 5.

أ–أن تسمح صيغته التساؤلية بأجوبة متعددة: إن السؤال الذي لا يحتمل إلا جوابا واحدا هو سؤال عملي « De l’o–dre pratique » (ظرفي، علمي، قانوني، تقني...) أو ديني (قطعي، منغلق) بينما السؤال الفلسفي سؤال منفتح، له أفق واسع، وهو نقطة الانطلاق (...)

ب–مساءلة العقل على المستوى العام والكوني الذي يهم الإنسان: كذلك السؤال الذي يهم فردا أو جماعة واحدة، فهو سؤال ظرفي أو قانوني يتعلق بوضعية محددة، بالتالي يقع خارج الحقل الفلسفي لأنه ليس سؤالا كونيا، بينما السؤال الفلسفي يطرح قضية في صورة كونية إنسانية تتجاوز ما هو فردي فالسعادة لا تعني أميرا والشجاعة لا تعني جنديا وإنما سعادة وشجاعة كل إنسان من هنا وجب التأمل العميق في الموضوع.

ج–أن يتمفصل حول مفاهيم لغوية مجردة : إن اللغة تسمح بالتعبير عن الفكر، لكن لا يعني أن هذا الأخير سابق على اللغة ، فنحن يمكن أن نفكر لأننا نتكلم. « on peut penser parce qu’on parle »، وكل سؤال فلسفي نعبر عنه

5- Michel Tozzi : les questions philosophiques (art) www.philos.com/penser par soi-même/les questions.

باللغة/الجمل لكن ليس كل كلام فكرا فلسفيا، وذلك بحسب صيغته6.

إن السؤال الفلسفي حين يطرح قضية يطرحها في صورة تتعارض مع معارفنا ومعتقداتنا فهو يهز ثقتنا فيتحول اليقين إلى الشك والعلم إلى جهل مما يدفعنا إلى البحث عن الحقيقة.

2 - نماذج من الأسئلة الفلسفية :
من نماذج الأسئلة الفلسفية نذكر :
أ– أسئلة تتعلق بالتعريف : مثل ما هي الفلسفة ؟
ب–أسئلة تتعلق بالتمييز : مثلا كيف يمكن إقامة تمييز بين الوعي واللاوعي ؟
ج–أسئلة تتعلق بالمجال : ما هي مجالات مفهوم العدالة ؟
د–أسئلة تتعلق بمبدأ العلة : ما علة وجود أشكال للتقنية ؟
هـ–أسئلة تتعلق بشروط التأسيس: ما هي الشروط التي تجعل من التقنية موضوعا للتفكير الفلسفي؟

إذا كان السؤال هو الوسيلة الأساسية والمتميزة لأشكلة التفكير، فما هي الأشكلة ؟

3 - الأشكلة في الدرس الفلسفي : Problématisation :

لغة الإشكال مصدر من فعل أشكل، شكل الأمر التبس وغمض، المشكل: الأمر الصعب7 وقد يتخذ الالتباس معنى المفارقة في التحديد الفلسفي لمفهوم الإشكال. إن الأشكلة معناها أن نبين ما يجعل موضوعا ما إشكالا.

تقتضي الأشكلة حسب م طوزي ثلاث قدرات :

أ–المساءلة وتعني جعل تأكيد ما إشكاليا أي وضعه موضع سؤال : مثلا: مصير الإنسان محدد سلفا/السؤال: هل مصير الإنسان محدد سلفا ؟

ب–اكتشاف مشكلة فلسفية انطلاقا من العلاقة بين المفاهيم أو خلف السؤال. مثلا: مفهوم الواجب يتضمن تقابلات : الزام/التزام–خصوصية/كونية.

ج–صياغة الإشكال بشكل يسمح بالحصول على إجابات مختلفة: مثلا هل الواجب الزام أم التزام؟ هل يسمو بالإنسان إلى مستوى الكونية أم يحافظ على خصوصية المجتمع ؟

ويمكن أشكلة علاقة مفهوم بمفاهيم أخرى بناء على علاقات التباعد أو التقارب: ما علاقة الواجب بالحرية ؟

الإشكال بصفة عامة هو عبارة عن تساؤل نقدي يصوغ علاقة بين وقائع أو بين أفكار، بمعنى أن أية فكرة أو أية واقعة لا تشكل في حد ذاتها إشكالا، وبناء عليه يكون الإشكال ناتجا عن علاقة بين طرفين متناقضين، يقتضي البرهنة على جزء من أجزائه.8

يتضح مما سبق أن الإشكال الفلسفي يتشكل من طرفين/فكرتين/سؤالين يتميزان بعلاقة التقابل، ويشترط أن يكونا من نفس الموضوع، وغاية الاشكال هو إحداث إحراج ×× بين موقفين أو تقابل بينهما في أفق معالجته من خلال أجوبة ممكنة.

إن المشكل الفلسفي يتمثل إذن في وجود قضيتين تبدو كل واحدة منهما صادقة وتستند إلى حجة، فالمشكل هنا يتمثل في تعارض القضيتين بحيث إذا صدقت الأولى كذبت الثانية هنا يكمن التناقض، إذ يستحيل تأييد الفكرتين في نفس الوقت. كما يتعذر قبول بواحدة منهما لأن الأخرى أيضا9 مقنعة. مثلا: هل تشكل حرية الغير عائقا أمام حريتي ؟ فمن جهة تبدو حرية الغير تهديدا لحريتي، ومن جهة أخرى نجد أن حرية الغير شرط لحريتي. وبذلك نجد أنفسنا أمام مفارقة×××، فهل يمكن أن نقر بالفكرتين ؟ ذلك هو المشكل ! يقول هيدجر « المشكلة الفلسفية سؤال لا يجد حلا مقبولا لدى الجميع فهي سؤال مازال يوضع ،إنها إذن مفعمة بالحياة، والمشكلة هي بؤرة التوتر التي تؤرق الإنسان» فالمشكل هو ما يجعل السؤال محيرا والجواب ليس بسيطا أو مباشرا.

---

6 - Michel Tozzi, Ibdem.

7 - المنجد في اللغة والإعلام ص: 398.

8 - محمد بوتنبات: الاشكالية الفلسفية، ندوة استكمال تكوين اساتذة الفكر الإسلامي والفلسفة 12/13/14 سبتمبر 1991.

9 - WWW. Page sperso. org.fr/philo/methode de la dissertation philosophique.

** الاحراج aporie: «يعني في الأصل عدم العثور على سبيل أو وسيلة، ويقصد به أرسطو المشكلة التي تتطلب حلا، أو هو وضع رأيين متعارضين لكل منهما حجته في الجواب عن مسألة واحدة معينة A. Lalande.vocabulaire technique et critique de la philosophie. p : 69.

***- المفارقة : Paradoxe: «هي كل ما يعارض الرأي العام، وليس بالضرورة باطلا، أي أنه لا يخرج عن طبيعة الأشياء «وكما جاء في الموسوعة البريطانية: «هو كل ما يدهش لكنه حق أو حق يبدو باطلا، كل ما هو معارض للرأي العام أو المقبول، وليس بالضرورة باطلا (...) إن المفارقة هي معارضة الأفكار المأخوذ بها، وتستمد قوتها من شدة هذه المعارضة» الطاهر وعزيز ص 80.

وإذا كان السؤال الفلسفي عاما منفتحا على إشكالات تتطلب اطلاعا على مذاهب فلسفية مثل السؤال الكانطي: ماذا يمكنني أن أعرف ؟ فإن الإشكال الفلسفي يمكن أن يعالج بدقة، وذلك بفحص أطروحتين فلسفيتين، فالتساؤل الكانطي يمكن صياغته صياغة إشكالية كما يلي: هل تعجز معرفتي عن تجاوز حدود التجربة ؟ أم أنها يمكن أن تطمح إلى معرفة العالم في كليته ؟

4 - تقنيات بناء المفارقة :

يمكن اعتبار الأشكلة أو المفارقة منهجا مساعدا على إثارة التساؤل حول مفهوم ما، والأشكلة تقتضي تجاوز التناقضات الظاهرة للوصول إلى حقيقة أكثر عمقا. يميز م. طوزي بين ثلاث حالات من المواجهة الممكنة ضمن حصة الفلسفة وهي:

×المواجهة بين المتعلمين داخل مجموعات صغرى.

×المواجهة مع المدرس بحيث أن دور هذا الأخير أن يجعل كل متعلم يحاجج عن أسباب اختياراته ويحفز المتعلمين على المواجهة فيما بينهم كما عليه أن يطرح أسئلة ويقدم اعتراضات ويعمل على أشكلة التمثلات.

×المواجهة مع الفلاسفة وتستند هذه الأخيرة على دور النصوص. إن النصوص قادرة على مواجهة حدس أولي، إنه حدس ما قبل فلسفي، كما تستطيع النصوص أن تقلق وتساءل بداهة مزيفة لم يتم مساءلتها من قبل. مثال: فعندما نتمكن من جعل التمثل المشترك للحقيقة ينبثق لدى التلاميذ (الحقيقة هي ما نراه ونسمعه) علينا أن نعمل على إثارة تساؤل حول هذه البداهة المزيفة وذلك بمواجهتها مثلا مع نص لأفلاطون حول أمثولة الكهف. وهكذا يكون المتعلم قادرا على وضع تمثله (الحقيقة شيء محسوس) موضع تساؤل.

إن الاشتغال بهذه المواجهات الثلاثة من شأنها أن تحدث نوعا من التساؤل الفلسفي حيث يتم الانتقال بالمتعلم من الرأي إلى التفكير. وهكذا فإن الهدف الأساسي لهذه المواجهات في تصور م. طوزي هو «خلخلة الاستقرار المعرفي للمتعلم، تلك الخلخلة التي سييسرها المدرس ويسايرها بفطنة حتى يخفف من عدم الاستقرار المصاحب لتلك الخلخلة المعرفية».

5 - الإشكالية: « Problématique »:

الإشكالية هي الإطار النظري العام الموحد والمحدد لطبيعة الإشكالات والتساؤلات الفلسفية المرتبطة به، وتتميز بسمتين : الانغلاق النظري: فبين الإشكالية الأرسطية والإشكالية الجاليلية قطيعة. ثم عدم قابلية مختلف الإشكالات المكونة للإشكالية للمعالجة من الناحية النظرية إلا في إطار حل عام يشملها جميعا. ويعرفها محمد عابد الجابري: هي منظومة من العلاقات التي تنسجها داخل فكر معين مشاكل عديدة مترابطة لا تتوفر إمكانية حلها منفردة ولا تقبل الحل – من الناحية النظرية– إلا في إطار عام يشملها.

أ–أوجه التشابه بين الإشكالية والمشكلة: –شعور المرء بالجهل– السعي لكشف الغموض– الارتباط بالقلق والدهشة– تجاوز المحسوس إلى الكليات المجردة.

ب–أوجه الاختلاف: –الإشكالية مترامية الحدود تتسع أكثر لتشمل مشكلات جزئية مثلا: إشكالية الطبيعة والثقافة تتضمن مشكلة فرعية: هل الطبيعة الإنسانية ثابتة أم هي نتاج صيرورة تاريخية ؟

إذن العلاقة بين الإشكالية والمشكلة هي علاقة تضمن، علاقة الكل بأجزائه، ولا يمكن فهم الكل إلا من خلال فهم الجزء والعكس صحيح مثلا إشكالية الوضع البشري لا يمكن فهمها إلا من خلال فهم أبعادها الثلاثة: الذاتي/الجماعي/الزمني.

خلاصة :

يتبين مما سبق أن التناول الفلسفي للإشكال يقوم على إدراك المفارقات والإحراجات وبناء العلاقات بين المفاهيم (تناقض، تضاد، تداخل...) ثم صياغة الإشكال ومعالجة عناصره باستدعاء أطروحات ومواقف فلسفية متكاملة أو متساجلة.

ويتميز الإشكال الفلسفي عن الإشكالية الفلسفية بكون الأول جزئي منفتح بينما الثانية عامة وتتسم بنوع من الانغلاق النظري.

تخريج عام : إن الوضعية المشكلة دعامة تمكن المتعلم من التحرر من تمثلاته وتصوراته الأولية من جهة كما تقوده إلى ممارسة التفكير الفلسفي من خلال: بناء المفاهيم، وبناء الإشكالات ثم تحليل الأطروحات والمقابلة بينها، وإبراز قيمتها وحدودها.

ملحـــق ◄ **نموذج لوضعية مشكلة**

«كل الحقيقة حول جريمة قتـل» 1

1 - الأهداف:

◆ النفاذ إلى مفهوم «الحقيقة». ◆ التفكير في بعض المشكلات مثل:

هل هناك حقيقة واحدة أم حقائق ؟

هل الحقيقة تفرض نفسها كمعطى أم أنها تبنى ؟

كيف نميز بين الحقيقة والكذب ؟ بين الحقيقة والخطأ ؟

2 -المستوى : الثانية بكالوريا10*

3 -الوضعية المشكلة :

– حدثت جريمة قتل في الشارع، كان مارك وج بول يتجولان، فوجدا ألان حاملا أداة الجريمة، بالقرب من الجثة، ليس هناك شاهد عيان.

– استنطقت الشرطة الأشخاص الذين كانوا في الجوار :

◗ مارك: كنا نتجول أنا وج. بول حين سمعنا طلقة نارية، فانعطفنا مع زاوية الشارع لنجد ألان قرب الجثة حاملا السلاح في يده.

◗ ج بول: وجدنا ألان قتل هذا الشخص وبيده السلاح.

◗ ألان : صادفت هذا الشخص، وبعد برهنة سمعت دويا، فالتفتت، ثم لمحته ملقى أرضا، وبقربه هذا السلاح، ثم سمعت خطى، كان أحدهم يجري، فالتقطت السلاح لألاحقه، فإذا بمارك وج. بول يصلان.

ثلاثة شهود آخرين: سمعنا طلقة نارية، فاقتربنا لنجد هؤلاء الثلاثة قرب الجثة (م وج ب وألان)

◗ شهادة مفوض الشرطة: كل العناصر تجعلنا نستنتج بأن الفاعل هو ألان.

4 - أسئلة: هل يجب محاكمة ألان؟ أين الحقيقة؟ ما طريق بلوغها؟

5 - يتوزع التلاميذ إلى مجموعات بحسب ما إذا كانوا يتهمون ألان أو يدافعون عنه.

6 - عائق وقطيعة:

أ – مختلف الشهادات لا تسمح بمعرفة الحقيقة بصورة مطلقة.

ب – الحقيقة إنشاء بشري نسبي تختلف باختلاف الأفراد ووجهات النظر والأشخاص.

ج– تنطلق الحقيقة من فرضية قابلة للتحقق (...) وترتكز على أدلة موضوعية، فهي إعادة بناء يقوم بها فكرنا. أما ضد الحقيقة فهو الكذب والخطأ.

د– حين يتعلق الأمر بالحقيقة نفهم نوعين من الإثباتات :

من جهة نقصد فكرة أن هناك شيء فريد نسميه الحقيقة، فهي مستقلة عن الإنسان تفرض نفسها عليه، وهي متوافقة مع الواقع (...)

من جهة أخرى نفهم أن الحقيقة نسبية تختلف باختلاف الأفراد والثقافات والأنظمة السياسية والاجتماعية، ليست هناك حقيقة تفرض على الأخرى، كل الحقائق لها نفس القيمة.

يقودنا النوع الثاني من الإثباتات إلى النزعة النسبية «فكل ثقافة تحترم لذاتها، ولا يمكن أن تفرض منظومة من القيم نفسها على منظومات أخرى (...)

هـ– الكذب والخطأ : نمارس الكذب حين نعبر بالقول أو الصمت، بصورة تؤدي عمدا إلى بتر الحقيقة وخداع المتلقي، وحين لا يثير بتر الحقيقة شكوك حسنا السليم نكون قد ارتكبنا خطأ.

بتصرف عن Gerard DE Vecchi /Une banque de situations problemes- Hachette2OO4

تعريب : يوسف الفتوحي: نماذج و.م المتعلقة بالفلسفة. عن نشرة التواصل الفلسفي ع 2 2009 ص 59-58.

* 10 بالنسبة للمؤلف : الوضعية المشكلة موجهة للسلك الإعدادي بالأساس.

المراجع والمصادر:

1 – جميل حمداوي: الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم. منشورات مجلة علوم التربية ،عدد9،البيضاء،2007.

2 – محمد بوتنبات: الإشكالية الفلسفية،ندوة استكمال تكوين أساتذة الفكر الإسلامي و الفلسفة،12/14 سبتمبر 1991.

3 – محمد بوتنبات: بناء الدرس الفلسفي و كيفية إنجازه، عرض موجه لأساتذة الفلسفة في الثانوي ،البيضاء، 3أبريل 1995

4 – محمد شرقي: بيداغوجيا الكفايات: الأسس و المرتكزات ، منشورات مجلة علوم التربية ، عدد:9 البيضاء ،2007.

5 – فيليب جونير: الكفايات والسوسيو بنائية. ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس البيضاء: 2005.

6 – ك. روجيرز، وآخرون. بيداغوجيا الإدماج، إعداد وترجمة لحسن بوتكلاي– مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء الطبعة 2. 2009.

7 – ف. بيرونو: وآخرون: بيداغوجيا الكفايات. إعداد وتعريب: محمد حمود: نشر مدارس الملاك الأزرق الجديدة. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ط1. 2004.

8 – الطاهر وعزير: المناهج الفلسفية. المركز الثقافي العربي، البيضاء، ط1، 1990.

9 – سهى صادق: تدريس الفلسفة بالوضعيات المشكلات: الواقع والطموح– جامعة لبنان 2009–2007.

10 – Andre Lalande : Vocabulaire technique et critique de la philosophie، p69

11 – Astolfi.J.P :Placer les élèves en situation problème dans Probio – REVUE :Vol 16NO4،1993 .

12 – Gerard De Vecchi :Une banque de situations problèmes ،Hachette،2004 .

13 – Michel Tozzi : les questions philosophiques (art) ،www .philos.com/PENSER PAR SOI-MEME.

14 -Jean-charles Pittier، Apprendre à philosopher، un droit، des démarches pour tous، chroniques Sociales، 2004.

15--Philippe Meirieu : Les situations – problèmes vingt ans après www.Meirieu.Com

16-WWW. pages perso-orang. Fr/philo : méthode de la dissertation philosophique

17-www.Cslaval. qCC/TIC/français/grel/stitprob.htm Jean-pierre Astolfi

18-www.Philo teaching. Blogs pot. com

19-www.Kamalazabdi 1. Maktoubblog.Com/42133/-أبو سلمى

20-www.Prof.fr bb.net 2007-جميل حمداوي

بناء المفهوم داخل الخطاب الفلسفي

إعــــــداد:
ذ. محمد رويض

تقديم:

بالنظر إلى الأهمية الأساسية للمقاربة المفاهيمية في الدرس الفلسفي، فإن الغرض من هذا العمل يكمن أساسا في إثراء النقاش حول هذه المقاربة من أجل التأسيس النظري لعملية الاشتغال بالمفاهيم في بناء هذا الدرس، بهدف ضبط الوسائل الديداكتيكية التي تتحكم في عملية بناء المفاهيم الفلسفية، إذ على هذا المستوى يتحدد فعل التفلسف في استخدام الآليات التي تسمح برصد التمثلات الثاوية وراء اللفظ أو المفهوم العام، وإبراز ما تحمله تلك التمثلات من مفارقات. وهكذا فعملية بناء المفاهيم الفلسفية تعتبر مكونا أساسيا من مكونات التفكير الفلسفي. وفي ضوء هذا التصور فإن الأمر يتعلق ب: أ) رصد أهم العناصر المكونة للمقاربة المفاهيمية، وذلك من خلال الانطلاق من المفهوم بوصفه موضوعة Notion لا بوصفه concept، لأن المفهوم في دلالته الفلسفية يحمل معنى التمثل الذهني المجرد. ب) تحليل الموضوعة كخطوة أولى في الاشتغال على المفاهيم من خلال الوقوف على المضمون الفعلي للتصورات الأولية لإدراك الكيفية التي تتشكل بها هذه التمثلات والكيفية التي تتحول بها إلى مفاهيم فلسفية. ج) الوقوف على العمليات التي يتم بها بناء المفاهيم الفلسفية مع الإشارة إلى أهمية الاستعارة ودورها المركزي في بناء تلك المفاهيم. وعليه يمكن أن نقول بأن :

- تدريس المفاهيم الفلسفية يتطلب من مدرسي الفلسفة جهودا كبيرة، لأن هذا التدريس يضعنا أمام مهمة البحث عن الطرق الديداكتيكية التي تيسر علينا عملية تدريسه للتلاميذ لا بهدف أن يبدعوا مفاهيم فلسفية.
- تدريس المفاهيم ينبغي أن يرتبط بإدراك أن بناءها هو بناء بعدي. إن الأمر هنا يتعلق بمراجعة المفاهيم المستعملة داخل اللغة المتداولة، ومعنى هذا أنه لا يمكن للغة الرياضية أن تكون حاملا للمفاهيم الفلسفية بل تظل اللغة الطبيعية المتداولة حاملها الأساسي.

1) المفهوم بوصفه تصورا أوليا أو موضوعة Notion.

يشير المفهوم إلى التصور الأولي أو التمثل العادي الذي يحمله لفظ ذو معان مختلفة على قدر كبير من العمومية والغموض. إنه يحمل طابعا ايديولوجيا ولا نقديا. فالتصور الأولي يعطي في حين أن المفهوم الفلسفي يبنى. فالحقيقة بالنسبة للتلميذ هي الواقعي La vérité c'est la réalité، وهنا ينتهي المشكل بالنسبة إليه، أو الحقيقي هو ما يكون بديهيا بالنسبة إليه حتى لو كان غير بديهي بالنسبة للآخرين. ولكل واحد حقيقته chacun à sa vérité. إن هذا التسرع في الحكم لا يمت إلى الفلسفة بصلة. فالناس كما يقول «دوركايم» «لم ينتظروا ظهور علم الاجتماع ليكونوا أفكارا حول الجماعة والسلطة والدولة...» لذا اقترح «دوركايم» تسمية هذه التمثلات الأولية التي نجدها جاهزة فينا ومعطاة لنا قبل أي فحص نقدي ب «التمثلات المسبقة» أو «الوعي الجمعي».

يفترض التشريح النقدي مرافقة اللفظ ومصاحبته في دلالاته المختلفة أي من خلال ما يحمله من حدوس حسية لبناء مختلف التحديدات ولإنقاذ المفهوم من كماشات الغموض وشوائب الالتباس وأخطار العموميات.

2) تحليل التصور الأولي من خلال الوقوف على مميزاته

يسمح تحليل التصور الأولي بالوقوف على أهم مميزاته، فهو يتميز ب:

الوثوقية والسبات الدوغمائي

أحكامه جاهزة ومسبقة

يقدم أجوبة على أسئلة غير مطروحة أو معبر عنها

يطمئن إلى الكذب والوهم.

إن ما يبرر التفكير في مضمون التصور الأولي هو أنه شرط إمكان ممارسة التفكير النقدي بالعودة إلى الذات، وعن تحليل عقلاني موضوعي محل الأحكام المتسرعة والذاتية الحمقاء.

يمثل إذن تحليل الموضوعة Notion الخطوة الأولى في الاشتغال على المفاهيم، غير أن البحث في مدلول اللفظ الحامل للتصور الأولي لا يجب أن يقف عند حدود اللفظ فقط، بل ينبغي فحص العلاقات المتعددة التي يتعالق معها اللفظ، أي لفظ التصور الأولي. فلكي نفكر مثلا في «لفظ العنف ينبغي استحضار مفاهيم: الطبيعة، القوة، الدولة، العنف، العنف الرمزي، العنف المادي، العنف المشروع» يفضي تحليل التصور الأولي إلى لحظة أساسية تتمثل في تحديد المفهوم الفلسفي وتتضمن هذه اللحظة مرحلتين متميزتين :

1) مرحلة التمييز بين الدلالات وتعتبر هذه المرحلة ضرورية لأن وحدة اللفظ تشير إلى فكرة غامضة. مثلا أثناء الاشتغال على مفهوم الحقيقة وجب التمييز بين الدلالة المتداولة والدلالة اللسانية والدلالة الانطولوجيا والدلالة المنطقية. وإذا أخذنا مثلا مفهوم الشغل وجب التمييز بين العمل اليدوي، والعمل الفكري، والعمل الفني، والعمل المأجور والعمل المتسلسل. فالدلالات المختلفة التي تحملها هاته الألفاظ غير متكافئة، مما يجعل بناء عالم الدلالة متوقفا على عرض مختلف المجالات التي يشتغل داخلها.

2) المرحلة الثانية مرحلة التقاطعات بين الدلالات المختلفة التي يحملها اللفظ. وتمثل هذه المرحلة الثانية لحظة طرح أسئلة من قبيل: × فيم تشترك الدلالات؟ وفيم تختلف ؟ وكيف تنتج الدلالة الأولى مثلا بناء الدلالة الثانية ؟ وأين يكمن التعارض بين الدلالتين ؟

تفترض إذن لحظة التقاطعات تشغيل مختلف دلالات اللفظ. مثال : « تشير كلمة شخص في اللغة العربية إلى الظهور، والشخص في عرف العلماء هو الفرد المشخص، ومن الجدير بالذكر أن الكلمة اللاتينية Personna معناها قناع Masque. يتضمن لفظ الشخص مفارقة مثيرة فمن جهة ترتبط الكلمة بالتشخيص وبالمسرح، فالشخص هو أساسا قناع Masque يستخدمه الإنسان ليختفي ويتستر وراءه بحيث يبدو لفظ الشخص كما لو كان مرادفا لما هو بعيد عن الواقع لكن من جهة أخرى يشير لفظ الشخص إلى ما هو جوهري في الإنسان بوصفه فردا واعيا ومسؤولا. فكيف يمكن إذن قول أشياء مختلفة انطلاقا من لفظة واحدة ؟ «

3) عمليات بناء المفهوم الفلسفي

كيف يبني الخطاب الفلسفي مفاهيمه ؟ وكيف يقتبس الفيلسوف مفاهيمه من اللغة المتداولة ؟

ليس من شك أن الفيلسوف يعبر بلغة قومه وأنه يقتبس منها ما شاء من الألفاظ والتراكيب لتبليغ تصوراته الذهنية المجردة، ومعنى هذا 1) أن الألفاظ المقتبسة ألفاظ حسية، أي أنها تشير إلى الجزئي وإلى التجربة الحسية وأن دلالتها طبيعية، 2) أن الفيلسوف يقوم بتجريدها من هذا المضمون الحسي/المادي حتى تناسب قصديته ومقام تصوراته الفلسفية. وبمعنى آخر فالفيلسوف ينقل الألفاظ من المحسوس إلى المجرد، فهي بناء لعالم من الدلالة يجعل الجزئي والحسي يتخذ طابعا عقليا من خلال:

أ–اقتباس معاني الألفاظ: نكتفي بأمثلة من تاريخ المفهوم الفلسفي لإظهار ارتباط الفيلسوف باللغة المتداولة، من مظاهر هذا الارتباط أن جملة من المفاهيم الفلسفية التي تدل على الإدراك العقلي تدل في استعمالاتها العادية على الإدراك الحسي منها مثلا ما يدل على الإدراك البصري ونذكر من بينها اللفظة اليونانية «تيوريا» Théoria التي تعني الرؤية بالعين، وتحيل كلمة الرؤية على عملية من عمليات الإدراك الحسي، لكن العديد من الفلاسفة ينقلون دلالة هذا المفهوم من المعنى الحسي ليعطوه معنى مجردا يضفي عليه طابعا عقليا، فعوض الحديث عن الرؤية الحسية يتكلم الفيلسوف عن الرؤية العقلية (رؤية المثل عند أفلاطون مثلا).

وإذا أخذنا مثلا مفهوم النظرية La théorie فإنه لفظ أخذ من النظر وهي عملية إدراك حسي.

وقد لا يكتفي الفلاسفة باستمداد مفاهيمهم ومعانيهم من معجم اللغة المتداولة بل قد يبنون فكرهم كذلك على الخصائص الصرفية والنحوية للغتهم.

ب– اقتباس التراكيب النحوية: يقتبسها الفيلسوف عبر عمليتين أساسيتين ليبني مفاهيمه :

ب1–– عملية الإسماء La substantivation (جعل الفعل اسما بإدخال أداة التعريف) هذه العملية تنصب على الأفعال Les verbes ولكن Les verbes à l’infinitif مثل

Devoir → le devoir → connaître → la connaissance → savoir → le savoir
autoriser → l’autorité → être → pouvoir → le pouvoir .....الخ

ليست عملية الإسماء مجرد عمل لغوي بل عمل فلسفي في ذاته. فبناء المفاهيم الفلسفية انطلاقا من الصيغة الفعلية المجردة l'infinitif، ذو دلالة فلسفية، إنها تعني لغة «اللامتناهي» أو اللامحدود infini. وإذ كان ما يظهره الفعل verbe في تصريفه هو الزمان، فإن الصيغة الفعلية والمجردة تكشف المعنى في انفصال تام عن هذه التحديدات الزمانية.

إن الصيغة الفعلية المجردة تعرف عند اللغويين بأنها المفهوم الفعلي المجرد le concept verbal abstrait

إن الصيغة الفعلية المجردة تشكل أرضية لتجريد فلسفي أعلى تظهر في عملية الإسماء La substantivation التي بموجبها يبني الخطاب الفلسفي مفاهيمه. ويمكننا أن نشخص ذلك بمثال الكينونة l'être. لقد فكر «هايدغر» في هذا المفهوم بوصفه مفهوما شاملا وعاما وربما أكثر المفاهيم تجريدا. هاهنا ينبغي التمييز بين être بوصفه فعلا verbe وبين l'être بوصفه مفهوما فلسفيا. لكنه شرط ضروري للتفكير في كل كائن رغم تجريده الكبير إلى درجة الفراغ الدلالي العام للكينونة بهدف التفكير من خلاله في الكائن الإنساني».

عملية الإسماء تسمح كذلك ببناء مفاهيم فلسفية مركبة تحيل على شبكة من العلاقات الاشكالية. فلنأخذ مثال «العقل الخالص» عند «كانط» كأحد هذه المفاهيم المركبة فلماذا دعم «كانط» مفهوم العقل بكلمة خالص أو محظ ؟

« إن التفكير في هذا المفهوم المركب يفتح على تراتب داخل ا لنشاط العقلي (الحساسية- الفهم- العقل الخالص- العقل العملي) عبر هذا التراتب نجد تقابلا إشكاليا بين المعرفة والتفكير، بين موضوع المعرفة وموضوع التفكير، إنه ترابط قائم على طرح إشكالي لوضعية التفكير الفلسفي والعقل والميتافزيقا والعلم على الخصوص، طرح يضع النشاط العقلي الفلسفي موضع تساؤل

ب- 2- العملية الثانية عملية الإعناء idéalisation هذه العملية تتم على معاني وتصورات شائعة داخل اللغة المتداولة فكلمة «فكرة» أو «عقل» أو «شعور» أو غيرها ذات معاني أو دلالات شائعة لدى كل ذات متكلمة لكن استعمال «هيجل» Hegel للفكرة (الفكرة المطلقة) أو استعمال «برغسون» Bergson للشعور استعمال فلسفي يحولها إلى مفاهيم فلسفية مجردة».

هكذا فعملية بناء المفاهيم الفلسفية هي عملية بنائية للغة الطبيعية، كلغة ملتبسة، تتسم بالتناقض والاضمار والتعدد الدلالي. إن المفاهيم الفلسفية تعالج إذن داخل اللغة الاصطناعية، لأن هذه الأخيرة موضوعة لتلبية الحاجات العملية، أضف إلى ذلك أنها تقوم على مبادئ تتعلق بالوضوح والدقة وأحادية الدلالة والصورية.

وبالإجمال تهدف عملية الإعناء idéalisation مثلها مثل عملية الإسماء substantivation إلى تحويل بعض الكلمات والألفاظ إلى موضوعات قصدية للتفكير الفلسفي بموجبها يتم تعليق الدلالة الأصلية أو تعميقها لأجل إكسابها معاني ودلالات عامة تقصد التجربة الانسانية في بعدها الأنطولوجي والكوني العام.

الاستعمارة ودورها في بناء المفاهيم الفلسفية

تشكل الاستعارة جزءا أساسيا من الخطاب الفلسفي وتلعب دورا أساسيا في مجال المحاجة لكنها تلعب أيضا دورا لا يقل أهمية عن الدور الأول في بناء المفاهيم الفلسفية. وبكلمات أخرى ليست الاستعارة مجرد لحظة من لحظات التشخيص في الخطاب الفلسفي، لكنها لحظة من لحظات بناء المفهوم الفلسفي ذاته يقول «غاتاري» إن سبيلنا إلى المفهوم الفلسفي هو ممارسة الاستعارة « أي أن طريقنا إلى فهمه واستعماله داخل التفلسف المدرسي نفسه هو الاعتماد على ما تحمله اللغة الطبيعية من أدوات تعبيرية تسهل علينا توظيفه داخل الدرس الفلسفي. لهذا فمن أهم الأدوات البلاغية التي تدلل صعوبة استعمال المفهوم الفلسفي ما ورد مثلا في مجال الاستعارة كأسطورة الكهف لأفلاطون وكمثال: يقول ديكارت «رجل يمشي منفردا، وحيدا في الظلام، قررت أن أمشي ببطئ، وأن أستعمل كثيرا من الحذر، حيث لا أتقدم إلا قليلا، وذلك لكي أحافظ على توازني حتى لا أسقط».

هذا التعبير الاستعاري يقربنا كثيرا من هدف ديكارت الذي يريد أن يصف لنا طبيعته كفيلسوف شاك، يمارس التأمل ويشق طريقه منفردا.

إنه من خلال هذا التعبير المجازي يمكننا أن نقرب من أذهان التلاميذ عدة مفاهيم كالشك والتأمل والعزلة.

ولتوضيح ما يميز الإنسان لجأ باسكال « Pascal » إلى هذا التعبير المجازي «الإنسان ليس إلا قصبا، قصبا أكثر ضعفا في الطبيعة ولكنه قصب مفكر».

ولكي يقرب كانط من أذهاننا عدة مفاهيم كمفهوم الفهم، وعالم المثل، والعالم الحسي لجأ إلى هذا التعبير الاستعاري « فاليمامة الرشيقة التي تشق بطيرانها السهل الهواء، وتدرك مقاومته، يخيل إليها أن طيرانها سيكون أكثر سهولة وأخف عناء في الفراغ. هكذا هجر أفلاطون العالم الحسي باعتباره عالما يحاصر العقل في حدود جد ضيقة، وغامر محلقا بجناحي أفكاره في فضاءات فارغة لعقله الخالص» .

هكذا نصل إلى التأويل التالي:

اليمامة = أفلاطون

تحلق في الفضاء = يفكر في عالم المثل

الجناحان = العقل/ الفهم

الهواء = العالم الحسي

لا تتم إذن المعرفة إلا بتظافر العقل والفهم والحواس.

فكما أن اليمامة والهمة عندما اعتقدت أن طيرانها سيكون يسيرا لو وجد فراغ، كذلك أفلاطون كان واهما عندما اعتقد أن المعرفة اليقينية يتم الوصول إليها بالعقل الخالص بعيدا عن كل معطى حسي» .

لا يمكن الحديث عن الاستعارة في الخطاب الفلسفي دون أن نسجل وقفة مع نيتشه» وهو القائل على لسان زرادشت « بالصور نحلق نحو الحقيقة «.

« لو أخذنا عنوان كتابه نيتشه «غروب الأوثان» لوجدنا صورة مجازية حقيقية تقرب إلى ذهننا مفهوم الانصات.

لنتأمل هذه الصورة « غروب الأوثان»، ولنقف لحظة عند «غروب» ذلك أنه بحلول الغروب يرخي الليل سدوله. فتعم الظلمة، وتفقد العين الإبصار، إذ النور شرط قبلي في إدراك حاسة البصر، فلم يبق إلا الانصات وسيلة للإدراك، هنا يمكن القول أن نيتشه استخدم حاسة السمع بدل الرؤية رمزا لطريقة بحثه. الأذن عندما تدرب على الاصغاء الجيد، لا تسمح بإدراك ما هو واضح، مرئي ومضيء، بل تدرك ما هو محجوب عن الرؤية. يمكن للأذن بفضل الصوت أن تسبر الغور بدون نور، وأن تنزل إلى العمق تحت السطح، وأن تكشف عما وراء الحجاب، وتدرك ما يقال بطريقة ملتوية ولا يريد أن يفصح عن نفسه.

الأوثان رمز لكل ما يصنعه الانسان ليشخص فيه معتقداته، ثم يقدسها : وتتمثل هذه الأوثان في القيم والمثل الفلسفية منذ سقراط، وكذا في كل القيم الراهنة في ق 19 وفي جميع الميادين لاهوت، أخلاق، سياسة، فن» .

«غروب الأوثان» تعني إذن أن رنين قيم الغرب (من الغروب) يدل على أنها جوفاء، لأنها صنعت من طرف أجساد مريضة إنها آلهة مزيفة ينبغي الانصات إليها وهدمها. لكن هل استعمال الفلسفة للاستعارة وتوظيفها في بناء المفاهيم الفلسفية يمكن أن يقودنا إلى اتهام الفلسفة بالخيانة والابتعاد عن تخصصها ؟ ألم يعتبر أرسطو أن الاستعارة غير مرغوب فيها داخل الخطاب الفلسفي ؟ ألم يعتبر ابن رشد التفلسف في جانب منه تأويلا وعبورا من المجازي إلى البرهاني ؟ ألا يمكن النظر إلى الاستعارة كقضاء وقدر الخطاب الفلسفي الذي لن يستطيع عنه فكاكا ؟ يبدو أن الاعتراف بالخاصية التجريدية المفاهيمية للخطاب الفلسفي لا تستعبد أيضا الاعتراف بالطابع الاستعاري لهذا الخطاب، هذا القول يدفعنا إلى رفض كل أطروحة وضعية تقول بأن الاستعارة خطر على الفلسفة وأنها مكان للوهم لأنها تدفع إلى كثرة التأويلات التي تضر بالدقة الفلسفية. إن في الأمر مبالغة ما.

الدراسة المنظمة للنص الفلسفي في مستواها النقدي



الأستاذ: شوقي المصطفى

إن تدريس الفلسفة هو عملية تحويل الخطاب الفلسفي من خطاب نظري أكاديمي ينتمي إلى تاريخ الفلسفة، إلى مادة تعليمية-تعلّمية تستجيب لحاجيات ورهانات تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي، وحاجيات وانتظارات المتلقي المستهدف/التلميذ.



وهناك حقيقة لا يمكن تجاهلها عند الحديث عن تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي التأهيلي، هي أن وضع الفلسفة داخل المؤسسة التعليمية هو وضع مفارق إشكالي، وضع تتذبذب معه الفلسفة بين الحضور والغياب، بين الحرية والضرورة، حرية التفكير والنقد كخاصية مميزة للفكر الفلسفي، والضرورة البيداغوجية والديداكتيكية كشرط مؤسساتي لتحويل الفكر الفلسفي النقدي الحر إلى درس مقنن يخضع لضوابط تنظيمية وديداكتيكية، وتبقى العلاقة بين الفلسفة وتدريسها علاقة إشكالية متوترة لخصها جاك دريدا في المعضلة «تدريس مالا يدرس» Enseigner L'inenseignable... وهناك اختيار بيداغوجي يفرض نفسه علينا في هذا السياق كأفضل وسيلة لمواجهة هذه المعضلة، ألا وهو تدريس الفلسفة بواسطة النصوص الفلسفية والسعي إلى جعل درس الفلسفة درس حوار بين نصوص فلسفية تمثل أطروحات واتجاهات فلسفية مختلفة ... لأن ذلك قد يخدم رغبتنا في تحقيق الهدفين التاليين:

ضمان حضور إيجابي للفلسفة والتفلسف في لحظة الدرس، وجعل التلميذ على احتكاك مباشر بخطاب الفيلسوف من حيث حمولته المفاهيمية وآلياته الاستدلالية الإقناعية.

وضمان حضور إيجابي للتلميذ في لحظة الدرس، حيث أن النص وسيلة فعالة لتشغيل ذهن التلميذ وتنمية قدراته على الفهم والتحليل والتركيب والنقد والمحاجّة...وتنمية قدراته بالتالي على الكتابة الإنشائية الفلسفية...بهذا المعنى يشكل النص دعامة أساسية في درس الفلسفة، حيث يقدم مادة معرفية يتعرف من خلالها التلميذ على المفاهيم والإشكالات والأطروحات الفلسفية وحججها، ويقدم نموذجا للتفلسف يكتشف بواسطته التلميذ آليات التفكير الفلسفي، فالنص إذن وسيلة ديداكتيكية فعالة لتنمية كفايات معرفية ومنهجية وتواصلية لدى التلميذ...

وإذا كان النص الفلسفي يخدم رغبتنا في الحضور الفعلي للفلسفة والتفلسف في درسنا، فإنه في نفس الوقت يمكن لقراءة النص داخل الفصل أن تكون قراءة فلسفية ويمكن أن لا تكون كذلك، وذلك بحسب مؤهلات القارئ وأدواته في القراءة... وهنا نكون في مواجهة الإشكالية البيداغوجية التي تعنينا : ما هي شروط القراءة

الفلسفية للنصوص الفلسفية؟ وماهي الصعوبات وعوائق هذه القراءة لدى التلميذ ؟ وماهي الحلول والإجراءات البيداغوجية الممكنة لمساعدة التلميذ على القراءة الدقيقة للنصوص الفلسفية، القراءة التي توفق بين مقاصد الفيلسوف ومقاصد الدرس الفلسفي وحاجيات وانتظارات الواقع أنه ليس هناك طريقة واحدة محددة للاشتغال على النص الفلسفي، فطبيعة النص وموقعه في سياق التدريس أو التقويم ووظيفته أو الهدف من توظيفه، كل ذلك قد يفرض علينا طريقة ديداكتيكية ومنهجية معينة للاشتغال على النص، وينبغي أن تتدرج هذه الطرق وتتكامل في إكساب التلميذ أدوات ومهارات القراءة الفلسفية للنص، وأدوات ومهارات الكتابة الإنشائية الفلسفية، لأن فعل القراءة الفلسفية ينبغي أن ينعكس إيجابا على فعل الكتابة الفلسفية لدى التلميذ...لابد إذن من استراتيجية في العمل وفق نظرة نسقية تدرجية تكاملية لما ينبغي إنجازه مع التلاميذ من تمارين وتطبيقات جزئية من الجذع إلى السنة الأولى لإكسابهم المعارف والأدوات الضرورية للمقاربة المفاهيمية والمقاربة الحجاجية للنص الفلسفي، تمارين وتطبيقات جزئية تهيئ التلميذ في النهاية للانتقال إلى ما يسمى بالدراسة المنظمة للنص الفلسفي، فما هي الدراسة المنظمة للنص الفلسفي ؟ ما هي خصائصها ؟ وما هي خطواتها المنهجية والإجرائية ؟ وما هي المواقع المناسبة لها في سياق التدريس وسياق التقويم ؟ وكيف يمكن أن نفعل المستوى النقدي من الدراسة المنظمة للنص وندقق أكثر في تحديد مطالبه وأجرأتها...؟

* **أولا**، من الواضح أنه على مستوى الدراسة المنظمة للنصوص الفلسفية لابد من مراعاة سياق النص وموقعه من فلسفة صاحبه ومن تاريخ الفلسفة، وعلاقاته التكوينية والتناصية مع النصوص أو الخطابات الفلسفية الأخرى... فالمعرفة الدقيقة بهذه الأمور شرط ضروري لإضاءة مفاهيم النص وفهمها وتأويلها على الوجه الأنسب والأقرب إلى مقاصد الفيلسوف، إلا أن هذه المعرفة غير متوفرة لدى التلميذ، ويبقى دور الأستاذ أساسيا على مستوى توجيه قراءة التلميذ نحو الفهم الدقيق لعناصر بنية النص وربطها بتاريخ الفلسفة... غير أن انفتاح الدراسة المنظمة للنص الفلسفي على تاريخ الفلسفة ينبغي أن يتم بكيفية إجرائية تساعد فعلا على الفهم الدقيق لبنية النص دون إلغائها... لأن الدراسة المنظمة ليست تعليقا على النص بمنهجية سردية تاريخية تجعل من النص مجرد وسيلة وذريعة لاستدعاء معطيات مرحلة من تاريخ الفلسفة وجوانب من فلسفة صاحب النص، دون تركيز على بنية النص... فهذه قراءة خارجية إسقاطية تغيب النص وتلغيه وتجعلنا نحوم حول بنية النص دون اقتحامها وفهم محتوياتها المفاهيمية والإشكالية والحجاجية.. والدراسة المنظمة على خلاف ذلك تركز على بنية النص وتنفتح على تاريخ الفلسفة لإضاءة وتوضيح عناصر بنية النص.

الدراسة المنظمة ليست دراسة تجزيئية أو اختزالية تهتم بعناصر أو أجزاء معينة من النص وتهمل الأخرى... بل إن الدراسة المنظمة توجه التلميذ نحو الاستقراء الدقيق لمحتويات جميع فقرات النص، وتحديد المقاطع أو الوحدات الحجاجية للنص وما تتضمنه من أفعال حجاجية وأساليب استدلالية إقناعية ومضامين فلسفية... مع الحفاظ على وحدة النص وتسلسل أفكاره واجتناب الوقوع في الاختزالية أو التجزيئية...

* **وثانيا** : الدراسة المنظمة ليست دراسة تجزيئية أو اختزالية تهتم بعناصر أو أجزاء معينة من النص وتهمل الأخرى... بل إن الدراسة المنظمة توجه التلميذ نحو الاستقراء الدقيق لمحتويات جميع فقرات النص، وتحديد المقاطع أو الوحدات الحجاجية للنص وما تتضمنه من أفعال حجاجية وأساليب استدلالية إقناعية ومضامين فلسفية... مع الحفاظ على وحدة النص وتسلسل أفكاره واجتناب الوقوع في الاختزالية أو التجزيئية...

وعلى مستوى الدراسة المنظمة لنص فلسفي دقيق وغني في محتوياته المفاهيمية والإشكالية والحجاجية والتناصية، لابد من اعتماد استراتيجية دقيقة من حيث اختيار الأسئلة الموجهة لخطوات هذه الدراسة التي يمكن أن نميز فيها بين مستويين : الأول تحليلي والثاني نقدي

أولا : المستوى التحليلي من الدراسة المنظمة للنص الفلسفي

ونعطي فيما يلي تحديدا لنوعية الأسئلة الملائمة لتوجيه عمل التلميذ على مستوى تحليل وتفكيك بنية النص وإبراز عناصرها ومكوناتها الأساسية : المكون الإشكالي والمكون المفاهيمي والمكون الحجاجي... مع إمكانية إجراء تعديلات على هذه الأسئلة المقترحة لجعلها ملائمة أكثر للخصائص البنيوية لكل نص :

1 – حدد التمفصلات الأساسية للبناء الحجاجي للنص ؟

2 – بيّن العلاقات والتقابلات المفاهيمية والقضوية الأساسية البارزة في كل مقطع والفعل الحجاجي الذي يحكمها ؟

3 – إذا كان هذا الفعل الحجاجي هو فعل العرض والإثبات، فما هي الدعوى أو الأطروحة المعروضة وما هو دليلها ؟

4 – وإذا كان هو فعل الاعتراض والنفي، فما هي الدعوى أو الأطروحة المضادة المعترض عليها ؟ وما هي حجة أو سند الاعتراض ؟

5 – وما هو الشكل المنطقي أو البلاغي للحجج البارزة في مقاطع النص ؟ هل هي على شكل استدلالي استقرائي أو

استنباطي أم صيغ بلاغية استعارية أو تشبيهية أو تمثيلية أم مقارنة أم تعريف أم حجة نقلية استشهادية (حجة السلطة)...؟

6 – على ضوء فهمك السابق للمحتويات المفاهيمية والحجاجية للنص، حوّل الأفكار والقضايا البارزة في مقاطع النص إلى أسئلة معبرة بدقة عن عناصر الإشكال المضمر في النص ؟ ثم حاول إذا كان ممكنا اختزال الأسئلة المتوصل إليها وإرجاعها إلى سؤال إشكالي أساسي بالنسبة للنص ؟

ثانيا : المستوى النقدي من الدراسة المنظمة للنص الفلسفي

إن الدراسة المنظمة للنص الفلسفي ينبغي أن تتدرج من الحجاج في النص (حجاج الفيلسوف) إلى الحجاج حول النص (حجاج التلميذ في سياق مناقشته ونقده للنص)، وعلى هذا المستوى الثاني نتيح للتلميذ فرصة توظيف مكتسباته المنهجية والمعرفية السابقة لإنتاج خطاب حجاجي شخصي يمارس فيه التلميذ قدرا من التفكير النقدي يروم إبراز قيمة أطروحة النص وحدودها، بتوظيف الأمثلة الملائمة من تاريخ الفلسفة ومن الواقع المعيش لدى التلميذ، مع إخضاع كل ذلك لرؤية التلميذ واستراتيجيته النقدية الخاصة، بدل السرد أو الاستظهار أو النسخ لملخص جاهز... وقبل أن نحدد الأسئلة الموجهة لهذا المستوى النقدي من الدراسة المنظمة للنص الفلسفي، نشير إلى أن النقد بوجه عام هو «حكم قيمة» يخضع للمعايير النقدية وزاوية الرؤية التي ينظر منها الناقد إلى موضوع نقده... وينبغي التمييز في هذا السياق بين النقدين : النقد الأكاديمي والنقد المدرسي الذي يعنينا على مستوى الدراسة المنظمة للنص الفلسفي والكتابة الإنشائية للتلميذ في مادة الفلسفة ...وإذا رجعنا إلى الفلاسفة الذين اشتهروا بنزعتهم النقدية مثل إمانويل كانط E.Kant، لكي نستلهم من مناهجهم النقدية بعض العناصر القابلة للتوظيف على مستوى النقد الفلسفي المدرسي... فإننا نجد كانط يميز في المعرفة بين مادة وصورة، ومن ثمة فهو يعطي تمييزا بين معيارين للحقيقة : أولا معيار منطقي صوري يساعدنا على اكتشاف الأخطاء والتناقضات الموجودة في الصورة الاستدلالية للمعرفة ... وثانيا معيار مادي يساعد على اكتشاف الأخطاء والتناقضات الموجودة في مادة المعرفة ومضامينها، وهذا المعيار المادي من شأنه أن يكون معيارا نسبيا مختلفا باختلاف مواضيع المعرفة وموادها. وما يمكن أن نستفيده من هذا النموذج النقدي الكانطي هو أنه بالإمكان أن نميز في نقدنا الفلسفي المدرسي، في إطار الدراسة المنظمة للنص الفلسفي بين مستويين نقديين :

كانط يميز في المعرفة بين مادة وصورة، ومن ثمة فهو يعطي تمييزا بين معيارين للحقيقة : أولا معيار منطقي صوري يساعدنا على اكتشاف الأخطاء والتناقضات الموجودة في الصورة الاستدلالية للمعرفة ... وثانيا معيار مادي يساعد على اكتشاف الأخطاء والتناقضات الموجودة في مادة المعرفة ومضامينها

أولا : نقد الشكل أو الأسلوب الاستدلالي الحجاجي للنص، وإبراز مدى تماسكه المنطقي أو تناقضه، ومدى قوة حججه أو ضعفها، وما يميز منطق أو منهج التفكير والحجاج في النص.

ثانيا : نقد المضمون الفلسفي للنص وإبراز قيمة أطروحته وحدودها، بمقابلتها ومقارنتها مع أطروحات ومواقف أخرى مؤيدة أو معارضة لها، وأيضا إبراز قيمة أطروحة النص بالنسبة للواقع المعيش لدى التلميذ ويمكن اختزال مطالب نموذج المناقشة أو النقد المقترح وإثارتها مع التلميذ من خلال الأسئلة التالية :

◆ على مستوى نقد البناء الاستدلالي الحجاجي للنص :

1 – هل البناء الاستدلالي الحجاجي للنص متماسك منطقيا أم متناقض ؟

2 – وهل حججه قوية أم ضعيفة ؟

3 – وبماذا يتميز منطق أو منهج التفكير والحجاج في النص ؟

◆ وعلى مستوى نقد المضمون الفلسفي للنص :

1 – ما قيمة أطروحة النص وحدودها بالمقارنة مع أطروحات ومواقف أخرى مدعمة أو معارضة لها ؟

2 – وما قيمة أطروحة النص بالنسبة للواقع المعيش لدى التلميذ ؟

وبالنسبة للسؤال : ما هي المواقع المناسبة للدراسة المنظمة للنص الفلسفي ؟ فيمكن على مستوى تدريس مفاهيم المجزوءات للثانيات الأدبية أو العلمية، أن نقوم بالدراسة المنظمة للنصوص المركزية في محاور المفاهيم، وبخاصة منها النصوص الجيدة التي تكون دقيقة وغنية في محتوياتها المفاهيمية والحجاجية والتناصية.. وبعد الإجابة الدقيقة عن أسئلة المستوى التحليلي ثم

المستوى النقدي من الدراسة المنظمة للنص، ننتقل بالتلميذ في النهاية إلى كتابة مقال إنشائي يستثمر فيه نتائج الدراسة المنظمة للنص بكيفية منهجية تجيب عن مطالب نموذج التقويم الوطني الذي يكون في صيغة : النص للتحليل والمناقشة... ونعطي فيما يلي الأسئلة الموجهة لمسار هذه الكتابة الانشائية في تمفصلاتها ومطالبتها المتعاقد عليها: الفهم، التحليل، النقد، التركيب والانفتاح...

أسئـــلة الفهـــم :

ما هو الإطار النظري العام للنص (المجزوءة والمفهوم) ؟

ما هو الموضوع أو المحور الذي يعالجه النص ضمن هذا الإطار ؟

ما هي التقابلات المفاهيمية الأساسية للنص ؟

ما هو الإشكال المتولد عنها ؟

أسئلــــة التحليـــــل :

5) ما هي الأطروحة التي يدافع عنها النص ؟

6) ما هو الشرح والتوضيح الممكن لمضمون هذه الأطروحة ومفاهيمها الأساسية داخل النص؟

7) ما هي الأطروحة المضادة التي يفترض أن النص يعارضها ؟

8) ما هو الأسلوب الاستدلالي الحجاجي الذي يحاول من خلاله النص إثبات أطروحته وإبطال نقيضها ؟

أسئلــــة المناقشـــة :

9) هل البناء الاستدلالي الحجاجي للنص متماسك منطقيا أم متناقض ؟

مناقشة داخلية

10) وهل حججه قوية أم ضعيفة ؟

11) وبماذا يتميز منطق أو منهج التفكير والحجاج داخل النص ؟

مناقشة خارجية

12) وما قيمة أطروحة النص وحدودها بالمقارنة مع أطروحات ومواقف مؤيدة أو معارضة لها ؟

13) وما قيمة أطروحة النص بالنسبة للواقع المعيش لدى التلميذ ؟

أسئلـــة التركيـــب :

14) ما هي النتائج التي استخلصتها من تحليلك ومناقشتك للنص ؟ وهل تتفق فيها أم تختلف مع أطروحة النص ؟ علل رأيك ؟

15) وما هو السؤال الانفتاحي الذي يمكن أن تنهي به كتابتك الإنشائية ؟

«الأمثلة في درس الفلسفة»



من إنتاج الأستاذ:
محمد رويض

تقديم:

الانشغال بديداكتيك مادة الفلسفة والدرس الفلسفي سيقود بالطبع إلى البحث في علاقة الخطاب الفلسفي بالممارسة التربوية. وداخل دائرة هذا الانشغال تدخل هذه الورقة منطلقة من فرضية جديرة بالبحث والفحص مفادها أن تعليم الفلسفة وتعلمها مرتبطين بالصورة المضطربة وغير المستقرة التي تتمثل من خلالها الفلسفة علاقتها بالمثال والاستعارة والصور. وعلى ضوء هذه الفرضية ستصب أفكار هذا البحث في اتجاه معالجة مفارقة أساسية تمثلت في الموقف المزدوج للخطاب الفلسفي الكلاسيكي من المثال وهو موقف شبيه بموقفه من الاستعارة والمجاز، فهو من جهة يقصي المثال ويحتويه ويوظفه في نفس الوقت، يدعو إلى الحيطة والحذر من المثال لأنه يهدد الخطاب الفلسفي في شموليته وكليته وتجريده وفي اللحظة ذاتها يستخدمه.

وفي مقابل هذه الأطروحة الفلسفية الكلاسيكية تبلورت كتابات وأطروحات فلسفية معاصرة أعادت الاعتبار للمثال وللاستعارة مؤكدة على حضورهما حتى وإن قامت بينهما وبين الفلسفة علاقات صراع وإقصاء ورفض واحتقار.

يظهر إذن أن وضعية المثال داخل كل الانساق الفلسفية – وهي وضعية مماثلة لوضعية الاستعارة– وضعية قلقة، لأن كلا منهما غير مرغوب فيه خصوصا وأن الفلسفة تسعى للبحث عن الحقيقة. فكيف لها أن تفكر فيها بأدوات غير فلسفية وبلغة غير مطابقة لها، ذلك هو السؤال الذي أقلق كل خطاب فلسفي.

يسمح هذا الوضع بالبحث في موقع المثال في درس الفلسفة ووظائفه وكيفية الاشتغال به والقواعد الممكنة لضبط هذا الاشتغال من خلال ثلاثة مداخل ممكنة يرصدها «ذ. سحبان الحسين» في:

1) **المدخل البيداغوجي** حيث أن الفلسفة تبدو من جهة المتلقي فكر صعب ومعقد، أما من جهة معلم الفلسفة فالأمر ديداكتيكي يرتبط بطرق وأساليب تبليغ الفلسفة : إرادة تبسيط الخطاب الفلسفي تحمل مخاطرة برده إلى خطاب التجربة العامية ومن ثم إفراغه من خاصيته الفلسفية المميزة. واختيار الاحتفاظ لهذا الخطاب بطابعه التجريدي وصرامته وتقنياته اللغوية والمنطقية فيه مخاطرة عدم التواصل مع المتلقين، وعوض استقطابهم نفسيا سيحدث العكس تنفيرهم من الخطاب الفلسفي.

2) **المدخل النظري الفلسفي:** لقد ادعت الفلسفة لنفسها دائما حق الكلام عن نفسها باعتبارها خطابا عقلانيا، مفاهيميا، تجريديا، حجاجيا، برهانيا، منطقيا، مغلقا، أما بقية الخطابات الأخرى وخصوصا تلك التي تشكل الصور والحكاية والتمثيل والتشخيص مكونات لها، فإنها تشكل آخر الفلسفة Autre ونقيضها ومقصيها son exclu.

3) **المدخل الدلالي: نقرأ في لسان العرب ما يلي:**

« مثل له الشيء صوره حتى كأنه ينظر إليه (...) ومثل الشيء بالشيء سواه وشبهه به، وجعله مثله وعلى مثاله»

في هذا التعريف سيحصل المثال معنى المقارنة بين طرفين تجمعهما صفة يشتركان فيها تمكن من التشبيه. لكن مفهوم المثال يستحضر ملكة الإحساس والمخيلة إذ يفيد التصوير، ومعنى ذلك أن المثال يحيل على حالة خاصة تضفي على التجريد الفلسفي صبغة الواقعية فيقدم له سندا واقعيا. ثمة إذن علاقة تضايف بين المثال والتصوير والتشبيه. فالمثال يدخل إذن ضمن التفكير بالصور أي التفكير في الوقائع من خلال رسومها وتمثلاتها المصورة المختزنة في الذاكرة.

إذا كان المثال يدخل مضن التفكير بالصور فهل يعتبر هذا مبررا كافيا لإقصاءه؟

يحمل الخطاب الكلاسيكي حول الفلسفة مفارقة :

كيف يمكن القول بأن الفلسفة تقصي المثال وتحتويه وتوظفه في اللحظة ذاتها ؟ وكيف يمكن القول بأن الأمثلة تعمل في آن واحد لصالح النص الفلسفي لسد ثغراته وما يعجز عن تبريره وضده إذ تشكل نقط ضعف فيه؟

تتولد عن هذه المفارقة جمهور من الأسئلة مثل: كيف تتصور وتتمثل الفلسفة علاقتها بالمثال؟ هل وضع المثال وضع عرضي وخارجي عن الفلسفة أم أن كل نص فلسفي في نهاية المطاف نص تمثيلي سواء وردت فيه الأمثلة أم لم ترد؟ وكيف يمكن تيسير فهم الخطاب الفلسفي وتبليغه باستعمال الأمثلة وفي آن واحد الاحتفاظ لهذا الخطاب بصرامته ودقته وتجريده؟ لماذا الحيطة والحذر من الأمثلة؟ وهل المثال قضاء وقدر الخطاب الفلسفي الذي لن يستطيع عنه فكاكا؟ وهل الاعتراف بالخاصية التجريدية والمفاهيمية للخطاب الفلسفي يستبعد أيضا الاعتراف بالطابع التمثيلي لهذا الخطاب؟ أليس في اختيار التبسيط مخاطرة رد الفلسفة إلى خطاب التجربة العامية وإفراغها من خاصيتها الفلسفية؟ لكن أليس كذلك في اختيار الاحتفاظ بالخطاب الفلسفي في خصوصيته والتخلي عن الأمثلة في الدرس الفلسفي مخاطرة عدم التواصل مع المتلقي وترسيخ لديه فكرة الفلسفة مادة صعبة ومعقدة؟ وهل فعلا الفلسفة صعبة ومعقدة كما يعتقد من الوجهة الديداكتيكية؟ أليس ذلك راجعا من جهة إلى عوائق إبستمولوجية لدى التلميذ ومن جهة ثانية إلى تكريس الصورة الخاطئة عن الفلسفة (والتي أنتجتها الفلسفة ذاتها عن نفسها) من طرف استاذ الفلسفة؟ كيف ينبغي الانتباه سواء عند إيراد أمثلة الفلاسفة من خلال نصوصهم أو عند إنتاجها إلى أن دورها مساعد فقط وإلى أنها تتضمن جانبا خطيرا وهو أنها تثير الانفعال والخيال أكثر مما تحفز الفكر مما يجعلها أحيانا تشل التفكير النقدي؟ وأخيرا ما هي القواعد الممكنة لضبط الاشتغال بالأمثلة في درس الفلسفة لتفادي مخاطرة التبسيط ومخاطرة عدم التواصل مع المتلقين؟ إن التفكير في هذه التساؤلات ومحاولة الإجابة عنها تقتضي الانفتاح على بعض الكتابات الفلسفية المعاصرة، نخص هنا بالتحديد كتابات «ميشيل لودوف» التي اتخذت من تحليل أعمال فلاسفة مختلفين مناسبة لصياغة أطروحة مضمونها: هناك تمثيل فلسفي وليس فقط استخداما فلسفيا للمثال واستثمارا له. إذن حضور الصور (الأمثلة – الاستعارات- المجازات- والتشبيهات) في نصوص الفلاسفة متلازم مع وجود صعوبات في المشروع النظري الفلسفي. ومصدر هذه الصعوبة ومردها إلى أن المثال يأتي لسد ما يعجز النسق الفلسفي عن تبريره نظريا مع كونه ضروريا لبنائه وتماسكه. إلى جانب عدم تطابق الأمثلة مع الامكانيات النظرية (المفاهيمية، والمنطقية) للنسق وهي تقول «ميشيل لودوف» تعمل في آن واحد لصالح النسق(سد ثغراته وفجواته) وضده (تشكل نقطة ضعف فيه)، إنها تشغل فيه موقع المستحيل.

لكن ما الذي يبرر حضور المثال في الفلسفة هل هو المبرر الديداكتيكي وحده أم أن المثال قائم في بنية المفهوم الفلسفي؟

فالمثال هو إنتاج ثان لمفهوم يراد تبليغه إلى عقل الآخر المتلقي، هو إنتاج ثان لأن المفهوم ينتج أولا في مستوى نظري، والمثال يعيد إنتاجه في مجال آخر هو المجال الواقعي أو الخيالي»

فالمثال تتحدد وظيفته في النص الفلسفي في مساعدة الفكر في سد نقص فيه، ويتمثل النقص هنا في التجريد والتعقيد مما يجعل المثال يلعب في هذا المستوى دور الإيضاح والتبسيط عن طريق التشخيص، إذ أن الصورة التشخيصية تلعب دورا أقوى من التجريد في عملية التبليغ يقول «كوسيطا» « Cossuta »

« الانغلاق السيمانطيقي للحقل المفاهيمي الفلسفي هو مطلب منهجي غير أن الفيلسوف لا ينحبس مع ذلك داخل خطاب مجرد. إن البعد المرجعي المفهوم هو البعد الجوهري الذي يتيح الانفلات من التقابل الثنائي بين عالم التجريدات وعالم الحقائق الواقعية» وهكذا فبنية المفهوم الفلسفي تتسم بسمتين متناقضتين ولكنهما مترابطتان: انغلاق سيمانطيقي وانفتاح أنطولوجي، انغلاق سيمانطيقي لأن الفلسفة تعمل بواسطة المفاهيم، غير أن الفيلسوف لا يبني وحدات المعنى من الفراغ بل انطلاقا من اللغة الطبيعية عن طريق عمليتين:

عملية الإعناء Idéalisation وتنصب على تصورات شائعة داخل اللغة المتداولة فكلمة مثلا عقل ذات دلالة شائعة لكن استعمال «هيجل» للعقل استعمال فلسفي خاص يحولها إلى مفاهيم مجردة.

أما العملية الثانية فهي عملية الإسماء substantivation وهو تنصب على الأفعال مثل، Devoir/le devoir être/l'être، وعلى الظروف وأسماء الفاعل واسم المفعول sacré/le sacré.

إن الفلسفة باستهدافها تأسيس معقولية الواقع تحرص أن تكون لها ركيزة انطولوجيا ترسخ أقدامها في الواقع لتفلت من محض الخيال والوهم وقبضتهما، لا يمكن إذن الكلام في الخطاب الفلسفي عن وظيفة التجريد البنائية دون الحديث عن الوظيفة الإحالية، فكل خطاب فلسفي يحيل على عالم المعيش، عالم يحقق بواسطته تثبته الأنطولوجي.

ولكن هل المثال هو الواقع؟

بالطبع الجواب بالنفي، فالمثال هو جزء من سلسلة برهانية فاستعمال المثال يدخل ضمن عمليات العرض والشرح والإثبات

والتبرير، والبرهنة، والدحض، والنقد، والتأثير.

لنتذكر هنا مثال الشمع عند ديكارت، أو مثال الطفل وهو يلقي الحجارة داخل النهر ويتأمل حركتها عند «هيجل» وهو يتحدث عن الحاجة إلى الفن.

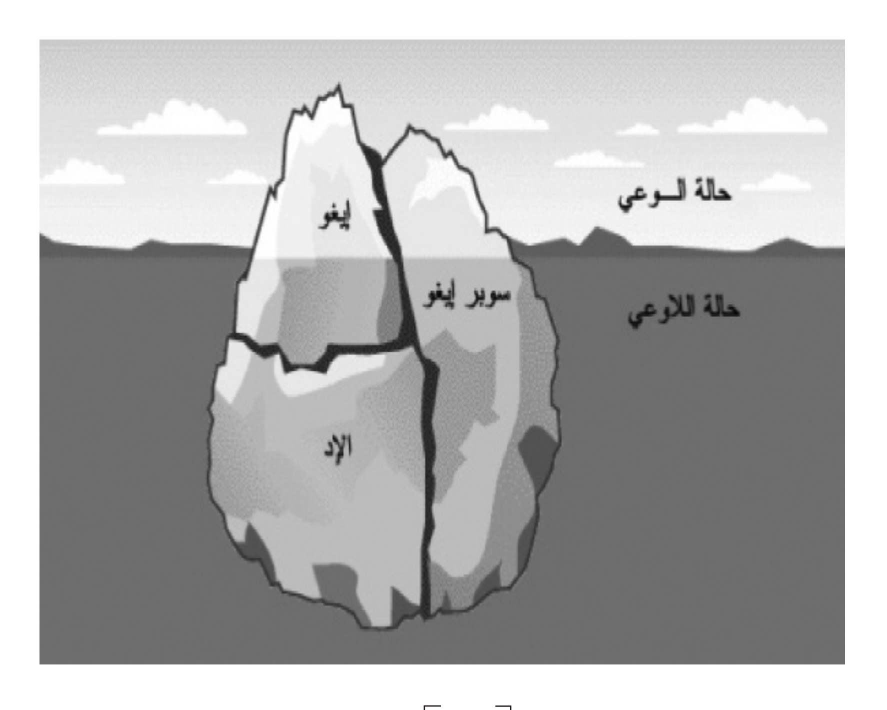
تتموقع الأمثلة إذن في النص الفلسفي انطلاقا من البعد المرجعي للمفهوم الفلسفي، كما أن الأمثلة ليست تشخيصا بمعنى الانتقال من العام إلى الخاص إلا حينما يتم تدريسها في ذاتها بوصفها حالات خاصة، لهذا لا يجب أن ننتبه إلى وظيفة المثال التشخيصية فقط بل إلى وظيفته التفسيرية، لأن خصوصية المثال لا تلغي القصدية الشمولية للخطاب الفلسفي. وعليه ففي حالة المثال ليس الخطاب الفلسفي هو الذي يهبط إلى مستوى العياني، بل المثال بوصفه معطى جزئيا هو الذي ينبغي أن يصعد إلى مستوى الكلي. لكن ما هي وظائف الأمثلة في النص الفلسفي؟

عموما يمكن تحديد هذه الوظائف في أربعة وظائف هي حسب «كوسيطا»:

- **الوظيفة الديداكتيكية** وتتعلق بتيسير عملية الفهم وتسهيل عملية التبليغ والإفهام لدى المتلقي أو القارئ مما يعمل على تحقيق هدف فلسفي أساسي وهو تغيير أو تعديل وجهة النظر الابتدائية المفترضة لدى القارئ غير المتفلسف واستقطابه نفسيا وتمكينه من فهم النص الموجه إليه، ومن هنا فإن كل فلسفة تشغل التمثيل من أجل الإيضاح والشرح قصد تسهيل الفهم.
- **الوظيفة الانطولوجيا** من خلال الإحالة على الواقع المعيش بشكل كلي. فالأمثلة تقوم هنا بتقديم السند الأنطولوجي (الواقعي) للنص الفلسفي.
- **الوظيفة الاكتشافية** هنا يتخذ المثال كمناسبة للصياغة المفاهيمية أي للتعميم، أو دمج الخاص في العام. يشتغل المثال هنا كأداة للاستقراء.
- **الوظيفة الاستدلالية أو الإثباتية أو وظيفة إثبات الصلاحية** وتكمن في محاولة الخطاب منح أطروحته طابع الصلاحية والحقيقة.

نستنتج من خلال هذه الوظائف أن المثال تتحدد وظيفته في النص الفلسفي في مساعدة الفكر في سد نقص فيه، كما في عملية تقوية الاقتناع والتقبل لدى الآخر، كما يلعب دور الدعم والتأييد ودور التبليغ والإفهام ومتى نستعمل الأمثلة ؟ وكيف نستعملها؟

- عند إرادة تبسيط المعقد وتشخيص المجرد.
- عند بناء فكرة مجردة أو مفهوم.
- عند إرادة تقوية اقتناع الآخر واستمالته.
- عند إرادة دعم أطروحة ما أو دحضها وتفنيدها»



وكيف؟

« باستخراج الأمثلة المتوفرة في النصوص الفلسفية، أو بناء أمثلة من وقائع وأحداث واقعية».

يمكن أن نستخلص في نهاية هذا التحليل ما يلي:

« * يعتبر المثال مكونا أساسيا من مكونات النص الفلسفي مثله مثل مكونات أخرى كالحجاج، والتحليل، والتركيب، والتساؤل والنقد... » ومن ثم ينبغي الاهتمام به.

- **قدرة المثال الفلسفي على الاستقطاب النفسي للمتلقي ومن ثم جعله ينخرط ذاتيا وتلقائيا في ممارسة التفلسف، وتغيير تمثله وتصحيحه عن الفلسفة كفكر صعب ومعقد، وفتحه على عالم الواقع المعيش والحياة اليومية.**
- **إمكانية فتح درس الفلسفة من خلال المثال على دروس مواد أخرى عن طريق استعارة المتخيل الأدبي أو الفني والتاريخ.**

« فهل من قواعد ممكنة لضبط الاشتغال بالأمثلة في الدرس الفلسفي؟

هناك ثمانية قواعد تضبط الاشتغال بالأمثلة في درس الفلسفة وهو كالآتي:

1 – استخدام الامثلة عن قصد وتخطيط وتهيئ، أو إعداد مسبق، وتجنب الارتجال والعفوية أثناء إيرادها أو تشغيلها في الدرس الفلسفي.

2 – وضع جذاذة بها في كل درس تبين فيها وتحدد وظائفها (الإيضاح، التبسيط، الشرح، الإثبات، الاستقراء، إقناع تشخيص، تأكيد، اكتشاف، تصوير...) ونوعها (مثال صريح أداته مثل – مثلما– كما).

3 – البدء باستثمار الأمثلة الواردة في النصوص الفلسفية بكيفية صريحة ومباشرة، وتحديد الوظيفة التي تحددها لها، وحقول انتمائها (أدبية، فنية، علمية، دينية، تاريخية، أسطورية، فلسفية، لغوية، أو من الحياة اليومية والمعيشية).

4 – بناء أمثلة فلسفية انطلاقا من المؤشرات الدالة على إمكانية بنائها في النص الفلسفي (تشبيهات، استعارات، مجازات صريحة أو مضمرة...إلخ).

5 – استعارة أمثلة من خارج الفلسفة (الأدب، الفن، التاريخ، العلوم، الثقافة العامة...الخ) مع تحديد التحويلات الضرورية واللازمة لإدخالها في سياق الدرس أو النص الفلسفي موضوع الدرس مع الاحتياط من العيوب التي قد تنتج عن تداعياتها في أذهان التلاميذ، والتي يمكن أن تحول الانتباه عن موضوع الدرس وتضعف التركيز وتثير الانفعال والخيال، وتشل التفكير النقدي ليصير الفكر أمامها سلبيا لتأثيرها الانفعالي والحسي والخيالي، لذلك ينبغي استعمال الأمثلة وقراءتها بحذر وبروح نقدية.

6 – إتاحة الفرصة كلما أمكن للتلاميذ لتحضير الأمثلة والبحث فيها إن وجدت في نصوص الفلاسفة أو عنها إن لم توجد أو كانت خالية من الأمثلة وتحتاج إلى تمثيل.

7 – ضبط الفترة الزمنية لاستثمار المثال والعودة فور تحقيق الغرض الاجرائي منه لمواصلة السلسلة الخطابية للدرس أو النص الفلسفي.

8 – وأخيرا إخضاعه ما أمكن للتحليل والتساؤل والنقد لتجنب مفعول ما يسميه «ذ. الحسين سحبان» فانتازم الصورة أو تخدير القدرة التحليلية والنقدية التي يحمل كل مثال خطر حصوله لدى المتلقي لأي خطاب حجاجي إقناعي كالخطاب الفلسفي.

وهكذا يمكن القول أن المثال لا يفتح على عناصر الخصوبة في التفكير الفلسفي مثله في ذلك مثل الاستعارة، بل يفتح أيضا الخطاب الفلسفي ذاته على عناصر الخصوبة في الثقافة الانسانية عموما.

من هنا وجب التخلص من كل تصور يضع خطا فاصلا بين الفلسفة بوصفها خطابا مفاهيميا مجردا وبين الشعر والفن عموما بوصفه مجالا لسيادة الصور والتشخيص. إن الخطاب الفلسفي هو المجال الذي يشتغل فيه التجريد والتشخيص، إنه بالإجمال خطاب المفارقة ولكنها المفارقة الخصبة.

مراجع العرض

1 – لسان العرب لابن منظور

2 – «الحجاج في درس الفلسفة» مليكة غبار– أحمد أمزيل– محمد رويض– علي أعمور.

3 – «عناصر الكتابة الفلسفية » سحبان الحسين– فرتات التيجانية– فؤاد الصفا.

4 – مجلة الفكر العربي المعاصر: العدد 101–100» مفارقات الخطاب الفلسفي» عبد الحق منصف.

5 – أعمال الندوة التكوينية الأولى المنظمة لفائدة أساتذة مادة الفكر الاسلامي والفلسفة. تاريخ 12/13/14 شتنبر 1991.

6 – ديداكتيك مادة الفلسفة وتقويم التعلمات يونيو 2009.

7 – Elements pour la lecture des textes philosphiques Ferederie Cossuta

8 – « L'imaginaire philosophique » Michel le boeuf

المجزوءة	المفهوم	المحور	النصوص									
				أرقامها	فيها أمثلة				خالية من الأمثلة			
					نوع الامثلة	حقولها	وظائفها في النص		ما يحتاج فيها إلى تمثيل	نوعية الامثلة المطلوبة	حقولها	وظائفها في الدرس
			مثال تقريبي لكيفية الاشتغال بالجذاذة	نص 1 لوك					مفهوم الذاكرة	إيضاحية تعريفية شارحة	الحياة اليومية المعيشة	التوضيح الشرح والتعريف
				نص 2 شوبنهاور	تشبيهات	طبية	نقد + اقناع + إثبات		مفهوم إرادة الحياة	تعريفية + إيضاحية	التجربة الفلسفية	تعريف + توضيح
				نص 3 فرويد					مفهوم اللاشعور	تعريفية + تفسير	(علمي) التدليل النفسي	الشرح والتقدير
				نص 4 لاشوليي					مفهوم الطبع	تعريفية + تشخيصية	علم النفس	تعريف + تشخيص

مثال لـ «مشروع جذاذة لكيفية الاشتغال إجرائيا لأمثلة في درس الفلسفة »

التقويم في الدرس الفلسفي المدرسي بين البعد الجزائي والبعد التكويني

مــن إنجــاز :
هشام بن عمار

طالب مفتش بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط.

تقديم:



يلاحظ داخل منظومتنا التربوية أن وتيرة تطور بيداغوجيا التعليم والتعلم، ممثلة في المقاربات والطرائق والوسائل الديداكتيكية؛ تتقدم على وثيرة تطور بيداغوجيا التقويم. ذلك أن جودة التقويم وأساليبه وأنماطه على مستوى الممارسة، بقيت في أغلبها حبيسة ثقافة بيداغوجية تقليدية تختزل التقويم في الامتحان والنقطة. غير أن التقويم في الدرس الفلسفي المدرسي يعيش وضعية خاصة إلى جانب هذه الصورة المنسحبة على التقويم بشكل عام. فما زالت الفلسفة كمادة مدرسية تعيش مشكلات من الدرجة الأولى تتمثل أساسا في سؤال مشروعية الوجود، وسؤال الجدوى، خصوصا في زمن هيمن فيه الخطاب العلمي وسادت فيه التقنية وطغت عليه قيم الإنتاجية والمردودية والمنفعة المادية المباشرة. لعل هذا ما يفسر الاتجاه في فرنسا حاليا وفي بلدان أوربية أخرى نحو إرساء وترسيخ تقاليد وممارسات جديدة للتفلسف مثل «التفلسف في الهواء الطلق» ومقاهي الفلسفة، إلى جانب الدخول في تجارب أولى للتربية الفلسفية عند الأطفال. والهدف من هذه الممارسات الفلسفية الجديدة هو ترسيخ التفلسف داخل أحضان المجتمع وتخليص الدرس الفلسفي من القوقعة التي تم حبسه فيها والمتمثلة في أقسام التعليم الثانوي والجامعي (في فرنسا مثلا يقتصر الدرس الفلسفي على القسم النهائي للتعليم الثانوي). لقد احتلت أسئلة مشروعية الوجود والمضامين المدرسة وطرائق التدريس صدارة الاهتمام داخل الدرس الفلسفي المدرسي ليصبح سؤال التقويم على مستوى الممارسة آخر ما يفكر فيه.. فهل يمكن ترسيخ وتطوير تدريس الفلسفة بمعزل عن تطوير عمل التقويم ؟

لقد أصبحنا نشهد في السنوات الأخيرة موجة من الاحتجاجات والمطالب والتساؤلات حول الجدوى من تدريس الفلسفة بالثانوي بسبب النتائج المحصل عليها في هذه المادة التي أضحت متهمة بالاعتباطية في التقويم وغياب الموضوعية في تصحيح امتحانات البكالوريا. فما هي وضعية التقويم في الدرس الفلسفي بالثانوية المغربية؟ وكيف يمكن تفسير الاختلاف بين أساتذة المادة في تقدير وقياس إنجازات المتعلمين؟ هل تتم عملية التقويم في الدرس الفلسفي وفق معايير دقيقة متفق عليها أم أن ذاتية المدرس تتحكم بشكل كبير في عملية التقويم ؟

لماذا تختزل عملية التقويم في الامتحان والنقطة ؟ وهل هناك عوائق موضوعية تحول دون أن يلعب التقويم وظيفته التكوينية ؟ كيف يمكن خلق الانسجام والتناغم بين الوظيفة الاجتماعية والوظيفة البيداغوجية للتقويم ؟

لمقاربة هذه الإشكالات، سأقسم هذه الورقة إلى ثلاث محاور أساسية : - أولا سأعرض قراءة في مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفايات. ثانيا : سأتحدث عن البعد الجزائي / الإجمالي للتقويم مع التركيز على المشاكل التي يطرحها التصحيح في مادة الفلسفة وثالثا وأخيرا : سأتوقف عند البعد التكويني للتقويم مبرزا أهميته البيداغوجية والعوائق التي تحول دون أجرأة هذا البعد في الدرس الفلسفي المدرسي.

أولا ـ التقويم : تحديدات لغوية واصطلاحية

1 ـ حول دلالة مفهوم التقويم:

في البداية لابد من الإشارة إلى مشكلة ترجمة كلمة Evaluation إلى اللغة العربية حيث نجد أمامنا مصطلحان متداولان للدلالة على معنى هذه الكلمة و هما: التقويم / التقييم.

بالعودة إلى المعاجم اللغوية العربية1، نجد أن الجذر اللغوي للكلمتين يعود إلى لفظ قوّم وتقوّم ومنه القِّوام والقَوام والقيمة. هذه الكلمات كلها تفيد معاني التقدير والتثمين والقياس والتعديل والتصحيح. وإذا كان لفظ التقييم ينحصر في دلالات التقدير والتثمين وبيان قيمة الشيء، فإن كلمة تقويم تعني بالإضافة إلى الدلالات السابقة التعديل والتصحيح. ومن ثمة فكلمة تقويم أعم وأشمل، لكن اللفظين معا صحيحين عندما نقصد بهما معاني التقدير والقياس.

أما بخصوص الدلالة الاصطلاحية لكلمة تقويم (دلالتها في مجال التربية)؛ فيقدم معجم علوم التربية التعريف التالي:
« التقويم مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص آخر أو المتعلم ذاته، والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهام أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها وإنجاز قرار يخصه أو يخص عملية تعليمية بذاتها»2.

يتبين من خلال هذا التعريف أن التقويم بشكل عام عملية شمولية تستند إلى مجموعة الإجراءات هي:

- تحديد موضوع التقويم وأهدافه؛
- البحث عن الأداة الملائمة وبناؤها؛
- معالجة المعطيات المحصل عليها واتخاذ القرارات التصحيحية؛

2 ـ التقويم وفق المقاربة بالكفايات:

إذا كان معجم علوم التربية يقدم لنا تعريفا اصطلاحيا عاما لمفهوم التقويم فإن J.M. Deketele وانطلاقا من منظور بيداغوجيا الكفايات، يعتبر أن التقويم التربوي هو جمع مجموعة من المعلومات الكافية، الصالحة والصادقة لفحص درجة الملاءمة بينها وبين مجموعة من المعايير المطابقة لهدف محدد، وذلك في أفق اتخاذ قرار معين. فالتقويم يستهدف قياس مستوى التطابق بين المعلومات المحصلة والكفايات المستهدفة بناء على معايير ومؤشرات محددة سلفا، والغاية من هذا القياس اتخاذ قرارات تربوية تروم التصحيح والدعم والإغناء. هذا المعنى نجده أيضا عند مجموعة البحث الفرنسية المتخصصة في مجال ديداكتيك الفلسفة و المكونة من :

– Michel Benoit – Patrick Baranger – Michel Tozzi Claude Vincent

حيث التقويم هو **«استقصاء للمعلومات النافعة في تحليل الفارق بين النتائج المنتظرة والمحصلة والتي تمكن من إصدار حكم قيمة وبناء قرارات توجه الفعل»3**

من خلال هذه التعاريف يتبين أن التقويم ليس عملية جزئية أو انطباعية، بل هو مجموعة من العمليات تريد البيداغوجيا المعاصرة أن تكون منظمة تنظيما يميل بها إلى الضبط المنهجي والموضوعي. وعلى هذا الأساس لا يتم التقويم إلا استنادا إلى معايير وأهداف مضبوطة ومحددة بشكل قبلي. من هنا نطرح السؤال: ما هي الكفايات الأساسية التي يتوخى التقويم قياسها في الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي ؟

للجواب على هذا السؤال نعود إلى ذلك السجال الذي عرفه تدريس الفلسفة ، بين تصور هيجيلي يقول بضرورة التركيز على تدريس تاريخ الفلسفة؛ وتصور كانطي ينتصر لتعليم فعل التفلسف. وقد تناول M. Tozzi ومن معه هذه القضية من خلال الحديث عن الأهداف النواتية التي يجب أن يحققها التعليم الفلسفي.

«Les objectifs noyaux de l'enseignement philosophique»

1- معجم لسان العرب والمعجم الوسيط.
2 - عبد اللطيف الفاربي وآخرون: معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)، دار الخطابي 1994.ص 119.
3 - M.TOZZI et le groupe de recherche ; Apprendre à philosopher dans les lycée d'aujourd'hui.Hachette Education ;1992.p 107.

حيث يرى فريق البحث أن الإجماع يكون صعبا عندما يتعلق الأمر بالفلسفة كمنتوج فكري يحيل إلى هذا النسق أو هذا المذهب، خصوصا داخل فرنسا العلمانية التي ترفض كل ايديولوجية للدولة. أما إذا تعلق الأمر بالفلسفة كعملية فكرية فإن هذا الإجماع يكون ممكنا. هكذا يقترح M.Tozzi ثلاث أهداف نواتية لتعلم التفلسف :

- القدرة على البناء المفاهيمي؛
- القدرة على الأشكلة؛
- القدرة على الحجاج.4

إن هذه المقاربة الفلسفية هي التي تم تبنيها في منهاج مادة الفلسفة داخل المنظومة التربوية المغربية، ويستشف ذلك من خلال التوجيهات التربوية الرسمية5 الخاصة بالمادة. تلكم هي القدرات الفلسفية الأساسية التي يتعين تقويمها في الدرس الفلسفي مع مراعاة مبدأ التدرج والتناسب مع المستويات العقلية والسيكولوجية للتلاميذ في المستويات الثلاثة بالتعليم الثانوي التأهيلي. في هذا السياق ينبغي الاعتراف بأن قياس تحقق الكفايات مسألة صعبة بالمقارنة مع قياس تحقق الأهداف الإجرائية التجزيئية التي كانت تركز على الحفظ والذاكرة والمحتوى المعرفي. فبيداغوجيا الكفايات المستمدة من نتائج علم النفس التكويني والذهني، ومن نتائج البيداغوجيا الفعالة والتفاعلية؛ جاءت لتجاوز البراديغم السلوكي الذي شكل خلفية لبيداغوجيا الأهداف. وهي بيداغوجيا تنتظر من المتعلم تعبئة طاقاته الذهنية والوجدانية واستثماره للموارد والوسائل التي توضع بين يديه من أجل التصرف أمام وضعيات جديدة لا تكتفي بالاستدعاء الآلي للمكتسبات السابقة.و لتذليل هذه الصعوبات تم تحديد مجموعة من المؤشرات التي تساعد المقوم على قياس درجة تحقق الكفايات والقدرات الأساسية المستهدفة6. إن التعامل مع هذه المؤشرات على مستوى التقويم لا يبتغي مقصدا واحدا، فوظائف التقويم وأنواعه تختلف وتتباين تبعا لمقاصد وغايات المنظومة التربوية، وفي تفاعل مع بيئتها الاجتماعية والثقافية والسياسية. في هذا الإطار و انطلاقا من المقاربة بالكفايات يعتبر كل من J.M. Dektele ، و Xavier Rogers أن التقويم يلعب ثلاث وظائف أساسية :

- وظيفة توجيه التعلم L'orientation de l'apprentissage.
- وظيفة تنظيم وتعديل التعلم Régulation de l'apprentissage.
- وظيفة الإشهاد على التعلم [المصادقة] Certification de l'apprentissage.

أما في التوجيهات التربوية 7والمذكرات الرسمية8 المتعلقة بالتقويم فقد جاء التركيز على بعدين أساسيين هما :

- البعد التكويني للتقويم؛
- البعد الاجمالي الجزائي للتقويم؛

ثانيا - البعد الإجمالي - الجزائي للتقويم

يعرف محمد الدريج التقويم الاجمالي كالآتي: «ينجز التقويم الاجمالي في نهاية وحدة دراسية أو مجزوءة أو سنة دراسية، لغاية تحديد ما إذا كان المتعلم قد تمكن من اكتساب الكفايات الأساسية الخاصة بمادة دراسية محددة. ويكون بغرض إصدار أحكام وقرارات تفضي إلى نقل المتعلم إلى مستوى لاحق أو تكراره. كما يعتبر أيضا أساسا في اتخاذ قرارات التطوير والتعديل بالنسبة للمناهج ووسائل التعلم9».

من خلال هذا التعريف يتبين أن أغراض التقويم الاجمالي تتحدد في ثلاث عناصر:

- تقدير وقياس تحصيل التعلمات؛
- تزويد المقوم بمعلومات تساعده على اتخاذ قرارات و الحكم على إنجازات التلاميذ حكما صادقا وموضوعيا.
- الحصول على بيانات تمكن من تعديل وإعادة تخطيط المنهاج؛

هذا وينبغي للاختبارات الإجمالية أن تخضع لمجموعة من الشروط وهي:

4- . Ibid .p 35

5- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، مرجع سابق؛ ص 10.

6 - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، مرجع سابق؛ من ص 17 إلى ص 19.

7 - نفس المرجع ص 17 و18.

8 - المذكرة 04 - 7 والمذكرة 07 والمذكرة 159.

9 - محمد الدريج؛ الكفايات في التعليم.رمسيس، سلسلة المعرفة للجميع.2000 ص 187.

● **الصلاحية La Validité:** المراد بها أن يقيس الاختبار ما هو مفروض أن يقيسه. ويرى «حمدان محمد زياد» أن كلمة صلاحية في التقويم تعني أن الاختبار قادر على قياس الغرض المخصص له،أي أنه يمثل حقيقة القدرة أو المعرفة التي يراد قياسها10.

● **الموضوعية L'Objectivité:** تعني أن يعطي الاختبار نتائج مستقرة تتعالى عن ذاتية المصحح، أي استقلال النتائج عن الحكم الذاتي للمقوم. فالمتغيرات النفسية والاجتماعية و الفيزيولوجية...التي تطرأ على المصحح قد تؤثر في الأحكام التي يصدرها على المواقف أو الحالات ذاتها مما يسلبها صفتي الانسجام والثبات.

● **الحساسية La Sensibilité :** تتمثل في قدرة التقويم على التمييز بين المفحوصين من خلال التمييز بين المقادير المتجاورة، ويعتبر التقويم ذا حساسية حينما يكون قادرا على ترتيب مفحوصين عدة في صفة سلوكية دون أن يحشر كثيرا منهم في رتبة واحدة، وتفيد الحساسية كذلك قدرة المقوّم على توزيع النقط بحسب سلم التنقيط بعيدا عن مؤثر النزعة المركزية tendance centrale.

و ينظم التقويم الاجمالي في مادة الفلسفة في إطار المراقبة المستمرة والامتحانات الاشهادية، حيث يتخذ بعدا جزائيا يترجم منجزات المتعلمين إلى تقدير كمي يعبر عنه بنقطة عددية تحتسب في المعدلات النهائية. وطبقا لما تنص عليه المذكرة رقم 07.04 فإن التقويم الاجمالي الجزائي الخاص بالمراقبة المستمرة يأتي في صورة فروض محروسة وأنشطة تقويمية أخرى مدمجة في العملية التعليمية– التعلمية. بالنسبة للصيغ المعتمدة في بناء الفروض المحروسة يراعى مبدأ التدرج حسب المستويات الدراسية11، أما بخصوص الأنشطة التقويمية الأخرى فتتمثل في : تقويم مشاركة التلاميذ ؛ البحوث؛ الفروض المنزلية ؛ إعداد الملفات والعروض... أما الامتحانات الاشهادية، فنقصد بها الامتحان الوطني لنيل شهادة البكالوريا الذي ينظم وفقا للإطار المرجعي الخاص بكل مادة دراسية12.

إن التقويم الإجمالي /الجزائي خصوصا في صيغته الإشهادية، هو من أقدم الصيغ المعتمدة في الأنظمة التربوية لأنه كان يمثل ولازال ضرورة اجتماعية. فهو يرتبط بالترقي الاجتماعي وبصناعة النخب وبتأمين العناصر البشرية الفاعلة في مختلف قطاعات التسير والعمل والإنتاج. إن هذه الوظيفة الاجتماعية للتقويم الاجمالي هي التي رسخت في الأذهان تلك العبارة المأثورة «عند الامتحان يعز المرء أو يهان» وعلى هذا الأساس تصبح النقطة غاية في ذاتها لأنها تمثل ذلك المفتاح السحري نحو مستقبل أفضل. في هذا الصدد يرى M.Tozzi أن التقويم الجزائي ضرورة اجتماعية بالنسبة للأسر التي ترى في النقطة دليلا سحريا على ما وصل إليه الطفل13. أمام هذه الأهمية التي تكتسيها النقطة لا يمكن أن نتحدث عن التقويم الاجمالي/الجزائي دون إثارة مشكلة التصحيح.

إن مشكلة التصحيح ليست حديثة العهد بل تم طرحها في بداية القرن العشرين، حيث كانت بمثابة المحفز لقيام البحوث في مجال البيداغوجيا الحديثة، لقد بدأ البحث في مسألة التصحيح منذ العشرينات من القرن العشرين مع كل من هنري بييرون Henri Piéron وهنري لوجيHebri Laugier و فاينبرغ weinberg حيث دعا بييرون إلى قيام علم خاص بالامتحان والمباريات سماه «الدوسيمولوجيا La docimologie 14»

إن اشتغال هنري بييرون على الامتحانات حافل بالدراسات الجزئية في مواد دراسية مختلفة وعديدة15. ما يهمنا نحن هي الدراسات التي أنجزت حول تصحيح مادة الفلسفة.

في مقالة نشرت سنة 1998 في العدد 8 من مجلة «دفاتر البحث والتنمية» الصادرة عن المعهد الجامعي لتكوين المعلمين– أكاديمية Aix – Marseille– تم رصد مجموعة من الملاحظات فيما يخص التصحيح في مادة الفلسفة :

- تدني النقط المحصل عليها : معدل النقط يتراوح حسب الشعب ما بين 7.9 و8.4 (بكالوريا 1991).
- ارتفاع فارق النقط بين المصححين : متوسط الفارق : 3.36
- La note vraie النقطة الحقيقية تحتاج إلى 127 مصحح في مادة الفلسفة و 13 في الرياضيات و 16 في الفيزياء و 28 الانجليزية و 78 في الفرنسية. (حساب قام به لوجيي و فاينبيرج)16.

10- حمدان محمد زياد ؛1980 ؛ تقييم التعلم:أسسه وتطبيقاته ؛ دار العالم للملايين؛ ط 1؛ ص:80
11 - المذكرة الوزارية 04 - 7 ص 04.
12 - المذكرة 159 المحددة للأطر المرجعية لمواضيع الامتحان الوطني الموحد للبكالوريا : مادة الفلسفة.
13 - Apprendre à philosopher dans les lycée d'aujourd'hui. Ibid .p 107
14- عبد الحق منصف؛ رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية.أفريقيا الشرق؛ الدار البيضاء.ص 128
15- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى مؤلف هنري بييرون الامتحانات والدوسيمولوجيا.
16 - مجلة دفاتر البحث والتنمية؛ المعهد الجامعي لتكوين المعلمين.أكاديمية مارسيليا.1998.

في نفس السياق عرض M.Tozzi ومن معه بحثا حول تنقيط امتحان الفلسفة في البكالوريا قام به فريق من أساتذة الفلسفة في إطار اللجان الأكاديمية للتكوين التربوي «MAFPEN » بتولوز. حيث قام هذا الفريق في البداية بمعاينة الوقائع و تمكن بفضل دراسة احصائية لنتائج الامتحان في مادة الفلسفة بكالوريا 1987 بأكاديمية تولوز من استخلاص ثلاث ملاحظات:

- وجود فوارق مهمة في معدل النقط بين المصححين لنفس الأوراق. وصل هذا الفارق 5.9 نقطة بالنسبة للفئة B.
- معدل النقط متدني بشكل غير طبيعي يتموقع بين 7.51 للفئة B و 8.63 بالنسبة للفئةَA..
- استعمال سلم التنقيط (من 0 إلى 20) : النقط التي تفوق 15 لا تمثل سوى 1%.

لتجاوز هذه الاختلالات قام فريق البحث بوضع استمارة تسائل مجموع الأساتذة المعنيين حول مقتضياتهم أو مطالبهم المثالية التي يواجهون بها أوراق الاختبار أثناء التصحيح. أي معاييرهم في التنقيط، تم تحديد هذه المعايير حسب مستويات مختلفة من التنقيط (10–11) (7–9) (0–6) 12 فما فوق...

وبناء على نقط الالتقاء التي أسفر عنها البحث؛ أنجزت شبكة لتقييم (تصحيح) اختبارات الفلسفة في البكالوريا، و وضعت أمام المصححين في امتحان دورة 1990.

لقد مكن توظيف هذه الشبكة من ملاحظة التقلص الحاصل فارق النقط والارتفاع الطفيف لمعدل التنقيط ،حيث انتقل الفرق في الفئة A من 2.42 إلى 1.5 والمعدل من 8.09 إلى 8.63؛ وفي الفئة A2 انتقل الفرق من 3 نقط إلى 1.34. أما في الفئة B انتقل الفرق من 5.9 إلى 4.86 نقطة والمعدل من 7.51 إلى 8.63.

يظهر من خلال هذه الدراسة أن الاتفاق حول شبكة لمعايير التصحيح يقلص من الفوارق بين المصححين في التنقيط، إلا أن هذه الفوارق تبقى دائما حاضرة رغم وجود هذه الشبكة، فهل هناك تفسير علمي لهذا المشكل ؟

لقد بينت الدراسات التجريبية التي أجريت في مجال علم النفس المعرفي، أن التصحيح يتأثر بجملة من العوامل أهمها:

- التعب ودرجة التركيز لدى المصحح: الأوراق الأولى تصحح بدقة أكبر بالمقارنة مع الأوراق التي تأتي في الأخير. (ضرورة التناسب بين عدد أوراق التصحيح والغلاف الزمني المخصص للتصحيح).
- مؤثر هالو« Effet de halo ou notoriété» حيث تمنح للتلميذ نقطة أفضل عندما يقدم على أنه مجتهد ومتميز والعكس صحيح.
- تأثير التباين « Effet de contraste » فالورقة المتوسطة الإنجاز تبدو حسنة أو جيدة بعد تصحيح مجموعة من الأوراق ضعيفة الإجابة.
- أخطاء القياس المنتظمة Erreurs Systématiques de Mesure : لا ترتبط بعاملي الزمان والمكان وإنما تنجم عن اختلافات حقيقية ومستقرة، مردّها إلى درجة دقّة وصلاحية أداة القياس، واختلافات مهارات التصحيح، وكيفية التعامل مع أدوات القياس.
- انطلاقا من هذه المؤثرات والمشاكل المطروحة على مستوى التصحيح يبدو أن إشكالية الموضوعية في التنقيط ستبقى دائما مطروحة وهو ما يجعل التقويم الإجمالي الجزائي منتقد بشدة على المستوى البيداغوجي رغم أنه يستمد شرعيته من وظيفته الاجتماعية.
- فهو يأتي متأخرا ولا يتدخل إلا في نهاية المجزوءة أو السنة «دون تغذية راجعة» ضابطة للتعلم. لأنه لا يهتم إلا بالمنتوج النهائي وليس بسيرورات الفكر والتحويلات الممكنة. إنه تقويم يقوم على مقارنة المتعلمين بعضهم ببعض دون البحث عن إمكانية لنجاح الجميع. على هذا الأساس يتم الاعتماد في البيداغوجيا المعاصرة على البعد التكويني للتقويم لتجاوز تلك الهالة التي تعطى للإمتحان والنقطة.
- فما المقصود بالتقويم التكويني ؟ وما هي آلياته في الدرس الفلسفي المدرسي؟ وما هي العوائق التي تحول دون أجرأته على مستوى الممارسة الفصلية .

ثالثا - البعد التكويني للتقويم :

التقويم التكويني هو تقويم يتخلل العملية التعليمية التعلمية، موضوعه إخبار التلميذ والمدرس بعتبة التحكم، ويرمي إلى ضبط ومراقبة التعلم، و اكتشاف مواطن الصعوبة التي يواجهها التلميذ أثناء تعلمه من أجل العمل على تجاوزها. « إنه تقويم ضابط للتعلمات ويقدم للمتعلم معلومات عن تقدمه وتعثره ووسائل لمعالجة تعثراته 17». إن التقويم التكويني يقوم من الناحية النظرية على مجموعة الأسس أهمها: بيداغوجيا الخطأ و البيداغوجيا الفارقية. فالخطأ ليس ضعفا في سلوك المتعلم ولا أمرا سلبيا أو معيقا لسيرورة التعلم، بل هو لحظة أساسية من لحظات تطور تلك السيرورة. فليس الخطأ إجابة غير ملائمة عن سؤال أو مشكل بل هو تباعد يكشفه المقوم بين الهدف الأصلي للتعلم وبين الإنجاز المرحلي للمتعلم. كما أن التقويم ينبغي أن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين لأن الفصل الدراسي لا يكون متجانسا على مستوى الاستعدادات والقدرات العقلية والوجدانية والمهارية للمتعلمين. ولهذا يعتبر دولانشير أن الهدف من التقويم التكويني هو أن تعرف أين يواجه تلميذ ما صعوبة معينة، وما هو موضوعها وأن نخبره بذلك؛ وهذا النوع من التقويم لا يترجم في نقط ولا في إشارات أو أرقام. إن الأمر يتعلق بتغذية راجعة لدى التلميذ والمدرس18. ولهذا يرتبط التقويم التكويني ببيداغوجيا الدعم، لأنه تقويم يهدف إلى تصحيح تعثرات المتعلمين وضمان ما أمكن التكوين الجيد للجميع. هذا دون أن ننسى أن التقويم التكويني يعتبر أيضا مناسبة للمدرس لتعديل طرائقه وآليات اشتغاله.

يتعلق التقويم التكويني إذن بتقويم فردي يتجه نحو التعلم الفردي وتصحيحه ذاتيا مع التقليص ما أمكن من تدخل المدرس. وهذا يتجسد عمليا فيما يسمى بالتقويم الذاتي. وبالرجوع إلى التوجيهات التربوية الخاصة بمادة الفلسفة نجد هذه الإشارة إلى التقويم الذاتي الذي يرتبط بالتقويم التكويني وبسيرورة إنجاز المجزوءة وبلحظات تطورها وبمحتويات وشكل الأنشطة التعليمية المنجزة من لدن المتعلمين19. ومن الطبيعي أن تتم التعاقدات مع المتعلمين أنفسهم على معايير ومؤشرات التقويم بحيث يقتنعون بتقدير نتائج أعمالهم ويعملون على تدارك النقص الحاصل في المعارف وفي الكفايات المرسومة لتعلماتهم، وإنجاز تقويمات ذاتية لتعلماتهم. ورغم أهمية التقويم التكويني من الناحية التربوية إلا أنه يواجه داخل البنية التربوية المغربية عموما وفي الدرس الفلسفي المدرسي على وجه الخصوص مجموعة من العوائق الموضوعية أهمها :

- إذا كان التقويم التكويني يقوم نظريا على البيداغوجيا الفارقية فكيف يمكن أجراته مع قسم من 50 تلميذا. وماذا عن كثرة الأقسام المسندة للأستاذ الواحد حيث يصل عدد الأقسام المسندة لأستاذ الفلسفة إلى عشرة أقسام أي أكثر من 400 تلميذ للأستاذ الواحد.
- غياب الانسجام بين حجم المقررات وعدد الساعات الأسبوعية المخصصة للمادة. حيث يصبح الهاجس الأكبر عند الأستاذ هو إنهاء المقرر وليس القيام بتقويمات تكوينية للمتعلمين.
- القيم المادية المهيمنة في المجتمع والمشكلات الاجتماعية المرتبطة بهاجس البطالة عوامل تجعل من النقطة الغاية الأسمى من الولوج لصفوف الدراسة.
- غياب ثقافة مدرسية مساعدة تعلي من شأن التعلم والتكوين وتطوير القدرات الشخصية.

إن هذه المعيقات هي بعض من الجوانب التي تجعل التقويم داخل المنظومة التربوية المغربية لا يلعب دوره البيداغوجي والتكويني؛ وهذا ما يظهر جليا في ضعف اكتساب التلاميذ للكفايات الأساسية طبقا لتقارير المجلس الأعلى للتعليم.

ختاما و إيمانا مني بالمقاربة النسقية، أعتقد أن إشكالية التقويم داخل منظومتنا التربوية أكبر من أن تختزل في القراءة الديداكتيكية ؛رغم أهميتها؛ بل هي تتجاوز أسوار مؤسساتنا التعليمية وتنفتح على التربة الثقافية والسياسية والاجتماعية التي تشتغل داخلها المنظومة التربوية . أليس لدخول المعرفة عالم الخوصصة والتجارة تأثير واضح على مسألة التقويم ؟ ألم تعد سلطة الأستاذ المقوم محل صراع حقيقي أمام سلطة المال ؟ ألم يعد الحصول على شهادة البكالوريا ممكنا ولو بمعدلات مخجلة في الامتحان الوطني ؟ هل من حقنا القول: أن الغش في الامتحانات أصبح يمارس بمباركة من الأسرة والمجتمع ؟ هل يمكن القول أن منطق ماكيافيل في السياسة أصبح جزءا من بنية ثقافية عامة ؟ هل نحن أمام أزمة في التقويم أم أزمة في القيم ؟

17 - Apprendre à philosopher dans les lycée d'aujourd'hui. Ibid .p117

18- عبد الحق منصف؛ رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية.أفريقيا الشرق؛ الدار البيضاء.ص 120.

19- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007، مرجع سابق؛ص 16

لائحة المراجع و الوثائق المعتمدة

1 -عبد الحق منصف؛ رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية.أفريقياالشرق؛ 2006 الدار البيضاء.

2 -عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية ، دار الخطابي 1994.

3 -محمد الدريج؛ الكفايات في التعليم.رمسيس، سلسلة المعرفة للجميع.2000.

4 -حمدان محمد زياد ؛1980 ؛ تقييم التعلم:أسسه وتطبيقاته ؛ دار العالم للملايين؛ ط 1.

5- M.TOZZI – M. Benoit – P. Baranger – Claude Vincent ; Apprendre à phil – sopher dans les lycées d’aujourd’hui.Hachette Education ;1992.

6 -مجلة دفاتر البحث و التنمية؛ المعهد الجامعي لتكوين المعلمين.أكاديمية مارسيليا.1998.

7 -التوجيهات التربوية و البرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007.

المذكرات الوزارية المتعلقة بالتقويم في مادة الفلسفة: 04ـ7 ؛ 07 ؛ 159.

الأبعاد الفلسفية في مسرح سارتر

الحرية نموذجا



من إنجاز الأستاذ:
● كمال فهمي



جان- بول شارل ايمارد سارتر

1 – الأسس الفلسفية والجمالية لمسرح سارتر

2 – إشكال الحرية من خلال مسرحيات: « كين» – «جلسة سرية» – «الذباب»

1 - الأسس الفلسفية والجمالية لمسرح سارتر

يشكل الجزء المسرحي من كتابات سارتر التشخيص الدرامي لمختلف آرائه حول الثيمات الفلسفية التي فكر فيها طيلة حياته وخاصة موضوعة الحرية والغير والحب، والعنف، وعلاقة الفرد بالمجتمع.. وهو عدا ذلك لم يفتأ عن تأويل كتاباته والمشاركة في الجدال الفني حول ماهية ووظيفة المسرح في العصر الحديث، في علاقته بالمسرح الملحمي الماركسي عند بريخت ومسرح العبث عند كل من يونسكو وبكيت، فقام بالتنظير لمسرحه، «مسرح المواقف » وقد ساهم كل ذلك في تبسيط عملية فهم أعماله وشيوعها.

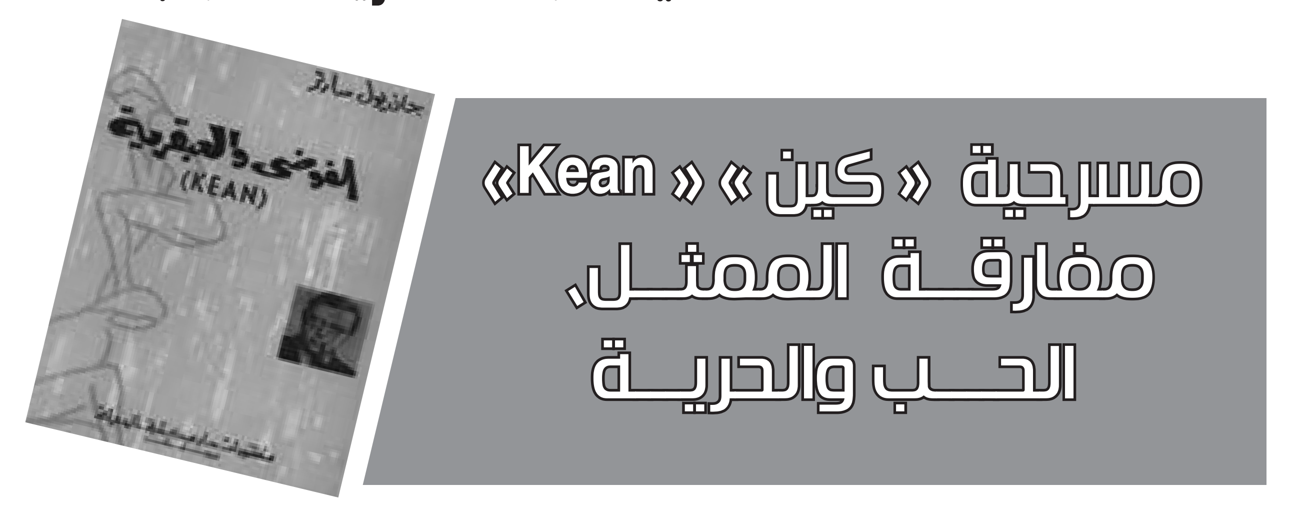
يعتبر سارتر أن مسرح المواقف situations هو المسرح الوحيد الممكن في عصرنا، فإذا كان الإنسان يختار حريته في موقف معين، ويختار من يكون في – ومن خلال موقف معطى، فيجب إذن حسب سارتر أن نعرض في المسرح مواقف إنسانية تكون فيها لحظة الاختيار التي تلزم كل حياة الشخصية هي الأكثر تأثيرا، وأن تكون المواقف المختارة من طرف المسرحي مواقف عامة معروفة للجميع، تعبر عن اهتماماته، وأن تكون أيضا متعلقة بمواقف قصوى situations limites تختبر فيها حرية الإنسان، كمشكل الغاية

والوسائل، مشروعية العنف، نتائج الفعل علاقات الشخص بالجماعة... ولما كان سارتر لا يعتقد في وجود طبيعة إنسانية، ولا جود في نظره إلا لمواقف يواجه فيها الناس بعضهم بعضا ويكونون مضطرين للاختيار، فإن على المسرح أن يرسم هذه الحرية في موقف. فالأبطال كما أوضح ذلك في كتابه ما الأدب ؟ هم حريات وقعت في المصيدة مثلنا جميعا و كل شخصية لن تكون إلا في ما تختاره من مخرج، ولن تساوي أكثر من المخرج الذي وقع عليه الاختيار، فكل موقف هو مصيدة وإن المخرج يجب أن يكتشف، وكل إنسان يكتشف نفسه عندما يكتشف مخرجه، والرؤية الواضحة للموقف الأشد حلكة هي بذاتها فعل تفاؤلي مادامت تعني بالفعل أن هذا الموقف قابل لأن يصبح موضع تفكير، وأننا

لسنا ضائعين فيه كما لو كنا في غابة مظلمة، بل إننا نستطيع أن ننتزع أنفسنا منه على الأقل بالعقل، وأن نحتفظ به قيد نظرنا، أي أن نتجاوزه، وأن نتخذ قراراتنا في مواجهته حتى ولو كانت هذه القرارات يائسة.

وهو يعرف المسرح بأنه «الصورة الحية للإنسان، والعالم في صورة أمام الإنسان» ويختلف مسرح المواقف كما يدافع عنه سارتر عن المسرح السيكولوجي ومسرح الطباع، فالأول لا يسمح بإبراز حرية الإنسان مادام كل شيء فيه محدد منذ البداية، حيث تشترط سيكولوجية الشخصية أفعالها، ولا تترك مجالا للاختيار، أما الطباع فهي لا تثير اهتمام الجميع وليست كونية، فالكوني هو المواقف، هي الحدود التي يجد الإنسان نفسه محاطا بها ويجب عليه مواجهتها. وإذا رجعنا إلى مسرحياته فإننا نجده فعلا يضع أبطاله في مواقف يضطرون فيها للاختيار في عالم لم يختاروه، ملقى بهم حيث يجب أن يصنعوا أنفسهم ويمارسوا حريتهم، الشيء الذي يسمح بإلقاء الضوء على وضع الإنسان في العالم وقلقه أمام حريته، وكيف ينعكس اختياره على الجميع.

2 - إشكال الحرية من خلال مسرحيات سارتر :
«كين» «جلسة سرية» «الذباب»



أعاد سارتر كتابة مسرحية الكسندر دوماس « كين أو الفوضى والعبقرية» وعرضت هذه المسرحية للمرة الأولى سنة 1953. أما شخصياتها الأساسية فهي « كين» «هيلينا »

و«آنا» و«الأمير» و«سالمون» . وما يقصده سارتر من خلال« كين» هو ما يسميه بالممثل الحقيقي كما تجسده أسطورة «كين» الذي اشتهر بعبقريته وفوضويته ومصائبه. انطلاقا من اعتبار أن الغرض الأعمق من وراء تمثيله ليس هو الربح المادي، بل من أجل تحقيق ما يسميه سارتر بالتلاشي. وإذا كان الممثل يتوصل إلى تحقيق ذاته بكثير من القوة والجمال والمثالية في المسرح، فإنه في الحياة الواقعية لا يفعل شيئا ولا يؤثر، بل إنه مهمل إلا عندما يبحث عنه الناس لكي يتسلوا بتمثيله، وما يقوم به هو أن يقلد على الخشبة بواسطة حركات، وهذه الحركات لا تغير أبدا الواقع الموضوعي للعالم، فهي ليست أفعالا مادام الفعل l acte كما يحدده في كتابه "الوجود والعدم" يعرف بالتأثير الذي يغير العالم، أما تأثير الممثل فهو أن يقلد على الخشبة بواسطة حركات، وهي لا تغير الواقع الموضوعي، والممثل يستفيد في ذلك من مناعة المهرج حيث لا نأخذ على محمل الجد أيا من أفعاله، حتى يبدو وكأنه صورة رجل وليس رجلا حقا، وهو لا يحس بذاته كرجل وكمبدع إلا في علاقته بالممثلين الآخرين.

والواقع أن " كين " في مسرحية سارتر يعكس وعي الممثل لذاته وواقعه وتمزقه، ورغبته العميقة في أن يعترف به مبدعا ورجلا وإنسانا حرا، في مرحلة عرف فيها المجتمع الانجليزي حركة صعود الطبقة البرجوازية وانحلال الطبقة الارستقراطية.

فالفن المسرحي في نظر سارتر وسيلة لتحقيق كون الفنان وحريته، لكنه لا يقوم بأي دور ثوري في المجتمع، فإما أن يكون الفنان ثانويا يعامل كمادة للتسلية، وإما أن يستوعبه المجتمع ويبقي على بنيته التراتبية، لكن من جهة أخرى، لما كان المسرح يظهر حرية تختار فإن دوره الثوري يكمن في تفتيت استلاب المشاهد وإعادته إلى حقيقته وهي أنه حرية.

وكما عالج سارتر في هذه المسرحية مفارقة الممثلle paradoxe du comédien فإنه أيضا عالج ثيمة الحب وعلاقته بالحرية وما يرتبط به من غيرة وصراع، ونحن نجد في مسرحيته تشخيصا دراميا لنظريته في الحب كما عرضها في كتابه "الوجود والعدم" يقول سارتر " هكذا يريد المحب امتلاك المحبوب لا كما يمتلك الشيء، بل يطالب بنوع خاص من التملك،

إنه يريد امتلاك حريته من حيث هي حرية ". الوجود والعدم سارتر ترجمة عبد الرحمان بدوي ص 59

بتمعننا في هذا القول نتبين بأن الحب في نظر سارتر مشروع امتلاك إذ تنزع كل ذات إلى تملك غيرها من الذوات، لا باعتبار هذا الغير موضوعا، بل ذاتا أي من حيث هو حرية. ومعنى ذلك أن ما يريد المحب امتلاكه ليس هو جسد المحبوب وإنما شعوره أو ضميره، إنه يرغب في أن يريد المحبوب أن يحبه، أي أنه يريد السيطرة على رغبة المحبوب وحريته. فماذا يمكن أن نقول عن مآل هذا المشروع ! إنه يؤول بدون شك إلى الفشل لاستحالته في ذاته، وذلك بغض النظر عن كل الاعتبارات التي يمكن أن نبرر بها فشل الحب في الواقع. إننا في الحب نريد من حرية الآخر أن تتنازل عن استقلالها بمحض حريتها لكي تصبح أسيرة لنا بمقتضى هذه الحرية نفسها، وذلك هو المستحيل عينه، ومن ثم فشل مشروع الحب من حيث هو مشروع امتلاك رغبة الآخر وحريته.

لكن ذلك لا يعني أنه ليس للحب أية قيمة، فهو كما يرى سارتر يمتلك قيمة سامية تكمن في شعور الشخص بأنه ليس مجرد كائن ليس له ما يبرره وليس لوجوده معنى، بل في كونه قد أصبح مصدر جود وعطاء بالنسبة للآخر، وأن لوجوده معنى ما دام قد أصبح هو الدعامة التي يستند إليها كل وجود الآخر.

لنرجع الآن إلى " كين " ولننظر إلى طبيعة حبه. إنه يبدو بوجه مزدوج فهو من جهة الفاتن الذي يغوي الأخريات، وهو من جهة أخرى الشخص المحبوب، ولما كان الحب كما يرى سارتر هو مشروع أن تحب فإن الوجهين متكاملين يتطلب كل واحد منهما الآخر، فحب كين للمرأة المتزوجة، النبيلة "هيلينا" هو نوع من الإغواء الذي يبدله العاشق لتأكيد وجوده والشعور بأن لهذا الوجود معنى وقيمة، وهو في حبه لها يسعى إلى تملك عالمها وقيمه أي عالم الأرستقراطية الذي يهمشه وينظر إليه كمهرج أو مجرد شخص للتسلية. أما الوجه الآخر لكين ونعني به" كين" كموضوع للحب فيظهر في علاقته بآنا Anna، فهذه الأخيرة معجبة بعبقريته كفنان، إنها العاشق المثالي فقد اختارت "كين "اختيارا مطلقا، إنها تهرب من أهلها للزواج منه، كما ترغب في أن تكون هي أيضا ممثلة، وهي تريد أن يكون شعوره نحوها متبادلا، إنها تريد أن يحبها، بينما يشعر" كين" أنه لا يستطيع أن يحب، وأنه يعيش من حب الآخرين له، على أن حب الآخرين له هو شيء لا يمكن له أن يشعر به إلا عندما يمثل عندما يلتقي بهم. وهكذا نجده في نهاية المسرحية يترك نفسه في الأخير ليعيش من حب آنا، الشيء الذي يجعل من هذا الحب شكلا آخر لفشله وهو لا يجد في حب آنا إلا تبريرا له، مع علمه أن ذلك الحب ليس إلا خداعا وسوء نية.

يقول كين: " عندما يكون الرجل مزيفا كل شيء من حوله يكون مزيفا " kaen - p : 176

وإذا كان الحب مهدد باستمرار بالفشل لتناقضه الداخلي، فإنه مهدد أيضا لوجود الغير، وحضور "الأمير" يمثل ذلك بامتياز فهو صديق" كين" لكن الصداقة هنا ترتبط بالغيرة وهي تظهر في كل المستويات من تقليد الأمير للباس" كين " إلى جهد الأمير إلى إغواء النساء المعجبات والمحبات لكين، فالأمير يحب "هيلينا" لأنه يعتقد أن "كين "يحبها، وهو يستعمل كل ما في استطاعته ليبعده عنها، وهو يسعى لإغراء "آنا" عندما يعلم أنها ستتزوج من" كين". فالأمير يغار من" كين "لأنه يعتبره عبقريا وإنسانا حقيقيا، وكين يغار من الأمير لأنه يملك السلطة ويحتل أعلى المراكز في المجتمع . فالغيرة كما يرى سارتر وسيلة لاستيعاب الآخر لكنها في نفس الوقت تعبير عن العجز عن استيعابه كاملا، إذ تجد الذات نفسها في مواجهة أمام الحرية لا أمام شيء.





"جلسة سرية" huis clos
الحرية والوجود للغير

كتب سارتر جلسة سرية سنة 1944 وهي من فصل واحد ولقيت نجاحا كبيرا في فرنسا ونالت جائزة أحسن عمل مسرحي أجنبي في أمريكا سنة 1947، وقد ترجمت أول مرة إلى اللغة العربية تحت اسم "جلسة سرية "من طرف مجاهد عبد المنعم مجاهد سنة 1957، ويحكي سارتر أنه فكرفي البداية كيف يمكن له جمع ثلاثة أشخاص بدون أن يخرج أحدهم

وإبقائهم في الركح إلى النهاية، كما هو في الأبدية، وهنا جاءته فكرة أن يضعهم في جهنم وأن يجعل من كل واحد منهم جلاد الآخر. وفي هذه المسرحية فصل واحد و خمس مشاهد وشخصياتها هم" جارسان ""إنيس" "إستيل" "الخادم". ولا توجد في هذه المسرحية حبكة ولا نهاية بالمعنى التقليدي ، فمنذ بداية المسرحية الموقف منتهي والشخصيات محكوم عليها بالجحيم، إنها تمثيل درامي لأطروحة أساسية في الوجودية وهي أن الإنسان يتحد بما يفعله وما لا يفعله وأن إحساسنا بالحياة يمر عبر علاقتنا بالغير. وإذا كان سارتر قد عالج مشكلة الغير بأسلوب فلسفي في كتابه "الوجود والعدم "، فإنه في هذه المسرحية قد تناولها بأسلوب أدبي يسمح بالتعبير عنها تعبيرا حيا مشخصا في سياقها الفردي الجزئي. ونحن نعلم أن الذات ليست في نظر سارتر حقيقة مغلقة، تحيى في قوقعتها الصغيرة، بل هي منفتحة على العالم والغير، فالإنسان هو "الموجود لذاته " pour soi لكنه أيضا هو" الموجود للغير" pour soi ، ومن ثم فعلاقات الأنا بالآخرين هي علاقات جوهرية مادام وجوده لا يقوم إلا بالغير ومع الغير. وهذا الوجود للغير من حيث هو سقوط وعذاب هو ما يرسمه سارتر في نظرنا في "جلسة سرية" وما يعبر عنه في نهايتها بالقول :"الجحيم هم الآخرون ".

إنه يضعنا في هذه المسرحية أمام ثلاث شخصيات متباينة متنافرة تجد نفسها مجتمعة في غرفة مغلقة تحيى فيها ولا تموت، يواجه كل واحد منها الآخر، ويعاني جحيمه. تبدو إنيسines منذ الوهلة الأولى شخصية مدركة للوضع وعدوانية، أنانية، تحتقر وتنفر من جارسان، وعلى عكس الآخرين تعترف بشعورها بالخوف، ونعلم من خلال تتابع مشاهد المسرحية أنها كانت تعيش مع فلورانس، وأنها كانت موظفة في البريد، منحرفة جنسيا، كانت لها علاقة غرامية جنسية مع فلورانس، وأنها دفعت هذه الأخيرة إلى الابتعاد عن زوجها الذي انتهى به الأمر إلى الانتحار، وأنها كانت تحمل مسؤولية هذا الانتحار إلى فلورانس وتؤنبها على ذلك، الشيء الذي أدى بفلورانس إلى أن تقدم على قتل نفسها وإنيس، إنها كما تعبر عن نفسها تحتاج إلى عذاب الآخرين من أجل أن تعيش، وهي تعي تماما ما فعلته، وهي تمثل الجلاد الأول، إنها ترغم الآخرين على الاعتراف بما قاموا به في حياتهم من أفعال، وتقبل الأسباب الحقيقية التي جعلتهم يلجون جهنم، إنها لا تجد مبررا لحياتها ولا إمكانية لتغييرها، فعجزها هو عذابها، وهي الأولى التي تدرك آلية هذا الجحيم الذي توجد فيه إنها تقول مخاطبة إستيل:

إنيس «لقد اتضح من هم أولئك الجلادون بعد تقدير قدرة الإنسان أو قدرة الشيطان إذا شئت ، نفس الفكرة كما في «الكافيتيريا حيث يخدم الزبائن أنفسهم.

إستيل : ماذا تعنين بالله عليك؟

إنيس : أعني أن كلا منا سيتصرف على أنه المعذب)الجلاد(بالنسبة للآخرين "

جلسة سرية - سارتر ترجمة - مجاهد عبد المنعم مجاهد ص 53

أما جارسانGarcin فهو صحافي وكاتب كان يعيش مع زوجته وقد أعدم بعد فراره من الجيش، يتظاهر بالهدوء، ويتعامل في البدء مع إنيس بلباقة، لكن هذه الأخيرة تتضايق منه، ويتعامل بمروءة مع إستيل ويقدم نفسه كبطل مسالم وداعية للسلم مات وفاء لمبادئه، وهو يفسر وجودهم في الجحيم بالصدفة، يتضايق بقوة من ملاحظات وثرثرة إنيس وإستيل، ويطالبهما بالكف عن الكلام، لكنهما لا يعيران اهتماما لطلبه، بعد هذا الفشل يكشف عن عدوانيته وحقيقته كإنسان سادي قضى حياته في خيانة زوجته وتعذيبها بدون ندم، رجل مدمن على الكحول، وخائن فر من الجندية. إن وعيه بذاته يكشف لنا أنه لا يتحمل جبنه وهو يبحث في علاقته بإستيل وإنيس عما يبرئه ويطمئنه، لكن اتسيل لا تبحث إلا عن الإشباع الجنسي وهي لا

تكترث بسعيه إلى راحة الضمير، في حين أن إنيس تسعى للانتقام منه وتعذيبه لاهتمامه بإستيل.

وأما الشخصية الثالثة إستيل Estelle فهي امرأة ثرية كانت متزوجة بشيخ وماتت نتيجة لالتهاب الرئة، تبدو سطحية ثرثارة، تدرك أن إنيس امرأة سحاقية فتحتقرها وترفضها، و تتظاهر في البداية بأنها عاشت يتيمة وتزوجت بشيخ ثري لإعالة أخيها المريض، وهي تفسر وجودها في الجحيم لتضيعها لحياتها مع شيخ، لكن إنيس لمعرفتها بطباع المرأة لا تصدقها، وهي تتحالف مع جارسان لتعذيب إستيل ودفعها إلى الاعتراف بجرائمهما، فنكتشف أنها قتلت ابنها من عشيقها أمام عينيه، وأن هذا الأخير انتحر بسببها، فالسيدة إذن امرأة زانية ومجرمة، منافقة، كل ما يهمها هو إشباع حاجتها الجنسية، وهي حاجة مستمرة حتى في الجحيم حيث ترتمي في أحضان جارسان، لكن غيرة إنيس تقف لها دوما بالمرصاد، فتحاول قتلها، لكن أنى لها ذلك والجميع موتى في الجحيم ! محكوم عليهم إلى الأبد، وذلك ما تعبر عنه إنيس في نهاية المسرحية:

: " ميتة، ميتة، كل السكاكين والسم والحبال جميعها لا تجدي، لقد حدث الأمر من قبل هل تفهمين؟ حدث مرة واحدة وإلى الأبد، إننا هنا إلى الأبد (تضحك) ".

شخصيات " جلسة سرية " إذن تجد نفسها وجها لوجه، دون أن تملك القدرة على الفرار من هذا الجحيم الناشئ عن الحياة المشتركة، التي تجد نفسها ملزمة على تحملها في غرفة مغلقة في مكان ما لا موت فيه ولانهاية، ولا سبيل للفرار ولا وجود فيه لجلاد ولا نار مادام كل منها هو الضحية والجلاد، فالحاضر الدائم فيه من حيث هو جحيم هو الألم والعذاب في عالم الوجود للغير، حيث الآخر يوجد دائما نظرة وحكم ورغبة وخصم، وحيث لا يمكن التخلص من الآخر والقضاء عليه لأنه ميت، أليست شخصيات المسرحية في العالم الآخر، فأنى لها أن تموت ثانية! .وليس في وسعها أن ترى ذاتها إذ ليس في الجحيم مرآة، أفليست مرآة كل واحد منهم هو الآخر؟.

إنها في جوهرها شخصيات تنكر حريتها ومسؤوليتها، تعبر بوضوح عما يسميه سارتر سوء النية la mauvaise foi وهي في قيد الغير، في الجحيم، لا تتحمل ما كانت عليه في حياتها، ولا وضعها الجديد. فحينما يقول جارسان: " أين الخطأ؟" فإنه يعبر عن سوء نيته، كما هو الحال عندما تقول إستيل: " أتساءل ألم يكن ذلك خطأ " ، في حين أنهما يعرفان حقا ما قاما به من سوء وشر وجريمة، وأما إنيس فهي تعي حقيقتهما وحقيقة الوضع الذي يجمعهم، فهي تخاطب إستيل قائلة:"إننا في الجحيم أيتها الحيوانات، إنهم لا يخطئون مطلقا، ولا يحكم على المرء من غير أن يرتكب ذنبا « جلسة سرية ص 51

«الجحيم هم الآخرون» يتجلى لنا أيضا عندما ندرك أنه بالنسبة لعالم الأحياء يصبح وجود الأشخاص محددا بالماهية التي صنعوها بأنفسهم من خلال أفعالهم طيلة حياتهم، إنها تصبح قيد رحمة أحكام الغير، فجارسان لا يتوقف عن استعادة أحكام رفقائه الذين كانوا يعتبرونه جبانا خائنا، ونظرة إنيس هي التي ستقرر في الآن، إنها تخاطبه بكل صراحة:» والآن ستدفع الثمن ويا له من ثمن ! إنك جبان يا جرسان لأنني أريد هذا، أريد هذا أتسمعني؟ أريد هذا ومع ذلك انظر إلي فحسب، كم أنا ضعيفة، مجرد هباء في الهواء مجرد حملقة فيك...) يتجه نحوها وهو يفتح يديه) آه لقد فتحت الآن هاتين اليدين الكبيرتين ، يدي الإنسان الخشنتين ، لكن ماذا تأمل أن تفعل ؟ لا تستطيع أن تخنق أفكارك بيديك. ليس لديك أي اختيار، عليك أن تقنعني، وأنت الآن تحت رحمتي» جلسة سرية ص 97

والواقع أن شخصيات جلسة سرية ترفض مواجهة شروط وجودها أو تحمل مسؤوليتها، ولا تقدر أن تغير اتجاه حياتها إنها في العالم وخارج العالم، حية وميتة، ارتدت إلى مجرد موضوعات، أشياء في وعي الآخر. فأن تكون ميتا هو أن تكون ضحية لنظرة الغير وأحكامه! .

في تقديم مسجل لعرض مسرحية جلسة سرية يشرح سارتر دلالة الجحيم: "عندما نفكر في أنفسنا وعندما نحاول أن نعرف أنفسنا، فإننا في العمق نستعمل المعارف التي يملكها الآخرون عنا من قبل وحكمهم علينا، فكيف ما كان ما أقوله عن نفسي، فإن حكم الآخر يتضمن فيه، وهذا يعني أنه إذا كانت علاقاتي بالآخر سيئة، فأنا أضع نفسي في تبعية تامة للغير ومن ثم فأنا في الجحيم، ويوجد عدد من الناس في العالم في الجحيم لأنهم خاضعون بقوة لحكم الغير، لكن هذا لا يعني أبدا أنه من غير الممكن أن تكون لنا علاقات أخرى مع الآخرين"

2 4 p Sartre l enfer et la liberté Peter royle

أما الباحثة إديت كيرن Edith kern فهي ترى أن «الجحيم هم الآخرون» شيء لا يكون إلا بالنسبة لأشخاص يفتقرون إلى الأصالة، فشخصيات حرة لا خوف عليها من أن تكون معروفة من الآخرين، عارية كالدودة كما يقول جارسان، لأنها حتى وإن كانت عارية، فإنها تظل قادرة على التغيير، وعريها قد يدل على جمالها كما على قبحها، فقدرة الغير على تحنيطها في وضع أو طبع ستواجه وترفض من طرف حريتها ذاتها في الاختيار والتغير.

«كين»» وجلسة سرية « تعرضان كما يقول فرنسيس جانسون في كتابه القيم «سارتر بقلمه « مختلف أوجه الفشل التي تعترض الحرية في كل إنسان.



"جلسة سرية" huis clos
الحرية والوجود للغير

الذباب هي المسرحية الوحيدة لسارتر التي يسميها" دراما "، وهي تدور في ثلاثة فصول، وقد عرضت للمرة الأولى سنة 1943من إخراج شارل دولان، وقد كتبها سارتر تحت الاحتلال الألماني في عهد المارشال بيتان، كرد فعل ضد القهر والاستسلام، ودعوة للمقاومة والالتزام والمسؤولية والكرامة"، كان يجب أن نوقف الشعب الفرنسي على قدميه، أن نعيد إليه شجاعته "وهو يقول عن بطل المسرحية، "أوريست "هو هذه الجماعة الصغيرة من الفرنسيين الذي قاموا بعمليات مقاومة ضد الألمان وتحملوا فيما بعد قلق التوبة " les écrits de Sartre p 90 وإذا كان لهذه المسرحية بعد سياسي واضح فإنها تعبر بشكل درامي عن أطروحة سارتر عن الحرية المطلقة وحقيقة الإنسان بصفته حرية في موقف. إنه يوضح موضوع مسرحيته قائلا "موضوع مسرحيتي هو كيف يكون تصرف إنسان إزاء فعل قام به ويتحمل جميع نتائجه ومسئولياته، حتى وإن كان هذا الفعل يرعبه، و من الواضح أن طرح المشكل بهذه الطريقة لا يمكن أن يتلاءم مع مبدأ الحرية الداخلية وحده والذي أراد بعض الفلاسفة وليس أقلهم شأنا برجسون، أن يجدوا فيه منبع كل تحرر من القدرية، فمثل هذه الحرية تظل دائما نظرية وروحية ولا تصمد أمام الوقائع ، لقد أردت أخذ مثال إنسان حر في موقف، لا يقتصر على تخيل نفسه حرا، بل الذي يتحرر من خلال فعل استثنائي مهما بلغت وحشيته، لأنه وحده يمكن أن يمنحه تلك الحرية النهائية في علاقته بنفسه، إنه يتجاوز الندم، هذا الشعور الذي ليس سوى رجوعا للماضي، حر في ضميره، الإنسان الذي يصعد إلى هذه النقطة فوق نفسه لن يكون حرا في موقف إلا عندما يعيد بناء الحرية بالنسبة للغير، إذا كان لفعله نتائج تدمير الوضع القائم للأشياء وتحقيق ما يجب أن يكون...تعاملت مع شخصية كانت مسرحيا متموضعة مسبقا، لم يكن لدي اختيار " Sartre un théâtre de situation folio essais gall–mards وظف سارتر في بناء مسرحيته، الأسطورة اليونانية ، وبطل مسرحية "الذباب "هو أوريست Oreste وهي تضعنا في البداية أمام عودة أوريست إلى أرجوس المدينة التي ولد فيها وشهدت مقتل أبيه " أكامنون " على يد "أجيست " وعشيقته "كلمنستر " . لقد غاب عن مدينته منذ الثالثة من عمره، وها هو يعود شابا مع مربيه الذي علمه حرية الفكر، لا يملك شيئا ولا يملكه شيء، فيجد مدينته غارقة في الذل والندم ، يجتاحها الذباب المسلط على أهلها عقابا لهم من الآلهة. ويلتقي أوريست بأخته إلكترا التي ضلت في أرجوس تعاني من الهوان والحقد والرغبة في الانتقام لأبيها، وتطلع إلكترا أخاها أوريست على حلمها الدائم في الانتقام، ويتردد أوريست هل يظل في هذه المدينة الملعونة أم يمضي لسبيله، ويقرر أوريست أن يبقى مع أخته وأهله في موطنه ليحقق حلم أخته وما يراه حقا وعدلا، ويحرر مدينته من الهوان والندم. فيدخل القصر و يقتل اجيست ووالدته كلمنستر، ويقرر مغادرة المدينة بعد أن أنجز مهمته متحملا مسؤولية فعله بلا تردد ولا ندم .

وتبدو إلكترا منذ بداية المسرحية خادمة في قصر أبيها المغتال ممتلئة بالحقد والكراهية والرغبة في الثأر. وانسجاما مع آلية الرغبة فإن إشباعها لرغبتها يتطلب أن تقوم هي نفسها بقتل اجيست ووالدتها، وعندما يقوم أوريست بتنفيذ رغبتها وحلمها، تتبنى فعل قتل اجيست بغبطة كبيرة وبدون أدنى ندم وتعتبره حقا وعدلا. « لقد أردت أن أرى هذا الخنزير الشرير ممددا تحت قدمي .. ما معنى هذه النظرة التي تشبه نظرة السمكة الميتة؟، هذه النظرة أيضا قد أردتها وإني لسعيدة بها »

الندم أو الذباب ترجمة الدكتور محمد القصاص ص 114

إنها تملكت فعل قتل اجيست وحققت رغبتها، لكن المشكل يتعلق بقتل أوريست لوالدتهما كلمنستر، فهي لم تشاركه فعله وتريد أن تعرف كيف تمت عملية القتل، لكن أوريست لا يخبرها بشيء ولا يصف لها موت والدتها. أوريست: « فعلت ما فعلت ولن أندم عليه، ولا أرى من الخير الكلام، فمن الذكريات ما يحرص الإنسان على الاحتفاظ به، اعلمي فقط أنها ماتت « الذباب ص 115

يستأثر أوريست بفعل القتل لوحده مع أنه يقول لها إنها أرادته وأنهما قاما به معا . فمن خلال فعله يشعر أنه حر، بينما لا تشعر إلكترا بذلك، إنها ستندم لفعل لم تقم به، لقد سرق أوريست حلمها واستأثر به، عجزها وترددها يؤدي إلى أن تشك في

نفسها، فهي تتساءل هل فعلا أرادت قتل والدتها أم لا.

«أوريست : «لقد بيتنا هذا الاغتيال معا يا إلكترا فلنحمل عواقبه معا»

إلكترا: أتزعم أني أردته؟

أوريست: أليس هذا حقا؟

إلكترا : كلا هذا غير حق أنصت...بلى .. آه ...لقد حلمت بهذه الجريمة ولكنك أنت الذي ارتكبها يا جلاد أمه »

الذباب : ص 127

يتبين لنا أن إلكترا قد حملت رغبتها بشكل سلبي، ومن يعيش في الرغبات لا يحققها كما يقول سارتر في كتابه « دفاتر الأخلاق»، وهي من زاوية أخرى لا تحتمل أن تعيش وحدها في الطرقات فهي بحاجة إلى أمها، إلى دفئ الآخرين، وبعد تحقق حلمها فهي تمضي حياتها نادمة على فعل لم ترتكبه، ويبدو أن هذا الندم كما يرى سارتر هو أيضا وسيلة لاستملاك الفعل، وهو يدل على عجزها، فلو لم يأت أوريست لظلت في القصر تحلم بالإقدام على فعل يحررها لكنها عاجزة عن تنفيذه، إنها تمثل جميع الناس الذين لا يتوصلون إلى تأكيد حريتهم، ينخرهم العجز والندم ماداموا لا يتحملون مسؤوليتهم بأنفسهم، فالمساعدة التي يقدمها أوريست لإلكترا لا تحررها، فالمسؤولية النهائية تقع على الشخص نفسه ولا يستطيع أي إنسان آخر أن يحل محله.

وكما في الأسطورة اليونانية تحظر في « الذباب » آلهة اليونان، لكن إذا كانت للآلهة في الأسطورة اليونانية كلمة الفصل في تقرير مصير البطل، فإن ما تكشف عنه مسرحية «الذباب » هو عجز الآلهة أمام حرية الإنسان، وأنه هو خالق قيمه، ويظهر ذلك واضحا في الحوار التالي بين الملك أجيست وأوريست.

يقول اجيست: العدل هو ما رأى جوبيتر

أوريست: ما بال جوبيتر وبالي؟ العدالة من شؤون البشر، ولست في حاجة إلى إله ليلقنني ذلك، وبما يهمني جوبيتر؟ فالعدالة قضية إنسانية ولست أحتاج إلى رب ليعلمني إياها. العدل أن تسحق أيها الداعر و العدل تخليص أهل ارجوس من سلطانك، العدل أن يرد إليهم شعورهم بالكرامة «. وفي مشهد آخر من المسرحية يعبر سارتر عن عجز الآلهة أمام حرية الإنسان في الحوار التالي بين اجيست و جوبيتر

«اجيست: أيها الإله الكلي القدرة ماذا تنتظر لتصعقه ؟

جوبيتر: أن أصعقه ؟... إن للآلهة سر آخر يا اجيست .

اجيست ماذا تريد أن تقول؟

جوبيتر: إن الحرية إذا تفجرت في روح إنسان، فلا تستطيع الآلهة شيئا ضده، وإنما على غيره من بني البشر أن يتركوه يجول ويصول أو أن يخنقوه » الذباب ص 109

ولا يرغب الإله جوبيتر في قيام أوريست بهذا الفعل لأنه سيكون فعل رجل حر. يقول جوبيتر « وما لي ولاغتيال لا يجر ندما على صاحبه، اغتيال وقح ...إني لأكره خطايا هذا الجيل الجديد، إنها خطايا جاحدة عقيمة.. وهذا الشاب الوديع سيقتلك كما تقتل الدجاجة، ثم يخرج أحمر اليدين نقي الضمير « الذباب ص 105 لما كان أوريست هو الوحيد الذي يقدم على فعله عن وعي وتبصر واختيار، ويتحمل مسؤولية فعله بدون ندم، فلم يعد للآلهة قوة على إجباره على شيء، على عكس أخته إلكترا التي ظلت أسيرة رغبتها تعاني من الندم والبؤس، خاضعة للآلهة. يقدم لنا سارتر في" الذباب " من خلال تعامل أوريست مع واقعه وجهين للحرية : الحرية باعتبارها لامبالاة indifférence والحرية باعتبارها التزام engagement

الحرية الأولى هي ما يعبر عنها مربيه le pedagogue مباشرة عند دخولهما المدينة حيث يقول مخاطبا أوريست : "واليوم ها أنت شاب دو يسار وجمال، محنك كالشيب، حر من كل عبودية وكل اعتقاد، لا أهل ولا وطن ولا دين ولا مهنة، حر في أن تلتزم ما شئت، عليم أنه لا ينبغي للإنسان أن يلتزم بشيء قط، وأخيرا ها أنت ذا رجلا رفيعا جديرا بتدريس الفلسفة أو الآثار في إحدى المدن الجامعية الكبيرة، أبعد ذلك يحق لك أن تشكو ؟" الذباب ص 25

إن هذه الحرية هي نوع من الغياب والغربة وعدم الالتزام بشيء، إنها تجعل صاحبها يشعر بنوع من الخفة لا يجذبه شيء. يقول أوريست : " أما أنا فإني حر والحمد لله. آه ما أوسع حريتي؟ ويا لهذا الغياب العزيز الذي هو روحي" الذباب ص 26

ومع ذلك فإن ما يشكو منه أوريست هو تلك الخفة المطلقة بالذات. يقول « حرية مثل حرية هذه الخيوط التي تتخطفها الريح من بيوت العناكب فتطفو على بعد خمسة أشبار من الأرض، لست أنا أثقل من هذا الخيط وزنا، وأنا أعيش مثله في الهواء إني لا أزن أكثر من خيط وأعيش في الهواء «.

يقول الباحث والناقد بيير فرستراتن «» يجد أوريست نفسه ممتلكا لحرية لامبالاة أو بالأحرى مملوكا من طرفها، فمنفاه في كورنت... جعله في الواقع يعيش في نوع من الأرض الخلاء الوجودي حيث يرفرف على سطح الأشياء .. لكن بلقائه لمدينته فإنه يحس بالوجه الآخر الممكن لهذه الحرية، حرية مشخصة في قبضة الأشياء"

violence et éthique pierre verstraeten nrf Gallimard 1972 p 18

ما يريده أوريست حقا هو أن يكون له وزن، أن يؤثر في الواقع، أن ينتمي لأهله سكان أرجوس وذلك بتلبية رغبة أخته وتحرير المدينة من القهر والندم، وهكذا ينتقل من الحرية كلامبالاة وغياب وخفة إلى الحرية كفعل والتزام ومسؤولية يرفض أوريست أن يدير ظهره لواقع لمدينته أرجوس و يرفض القيم السائدة، و" سوء النية " ليختار طريق الإنسان الحق، الحر، الأعلى، الذي يجعل معيار العدالة هو كرامة الإنسان، ومن الحرية نقطة البدء.

يقول سارتر "أوريست حر للجريمة ولما بعد الجريمة، لقد أظهرته فريسة للحرية كما كان أوديب فريسة لمصيره ..ذلك أن الحرية ليست تلك القدرة المجردة على التحليق فوق الشرط الإنساني: إنها الالتزام الأكثر عبثية وتصلبا، أوريست سيتبع سبيله بدون اعتذار وبدون تراجع، وحيدا كالبطل، كأي إنسان"

Sartre théâtre de situations p 267

وفعلا نجد أوريست بعد إنهاء مهمته في الأخير و باسم هذه الحرية نفسها، يغادر أرجوس باتجاه طرق جديدة، مادام لا يرغب في أن يصبح ملكا لأر جوس، إنه يقدم نفسه بصفته ملكا بدون أرض ولا أتباع، إنه لا يسعى إلى الزعامة من خلال قتله لملك ارجوس وإنما إلى تحقيق حريته، محكوم عليه بأن يكون حرا، ليس أمام أوريست إلا أن يتبع طريقه، حيث يتعرض لموقف جديد يختار فيه من جديد، وهكذا تصبح الحرية شيء لا يمكن إشباعه أبدا، نقص أو عدم متجدد أبديا. يقول سارتر في الوجود والعدم: «الحرية لا يمكن أن تكون شيئا آخر غير هذا الإعدام néantisation وبها يفلت ما هو– لذاته – من وجوده كما يفلت من ماهيته، وبها يكون دائما شيئا آخر غير ما يمكن أن يقال عنه ... إني محكوم علي بأن أوجد دائما وراء ماهيتي، ووراء الدوافع والبواعث على فعلي، إني محكوم علي أن أكون حرا، وهذا يعني أنه لا يمكن أن يوجد لحريتي حدود أخرى غير ذاتها»

الوجود والعدم سارتر ترجمة عبد الرحمان بدوي منشورات دار الآداب المصرية بيروت ص 702

ولما كانت حرية أوريست حرية واعية بذاتها إيجابية فإنها تؤدي إلى تساقط الأصنام، إلى الانتصار على سلطة الآلهة والسلطة السياسية القائمة على جهل الناس لحريتهم، يقول جوبيتر: « إن السر المؤلم للآلهة والملوك، هو أن الناس أحرار، إنهم أحرار يا اجيست وأنت تعلم ذلك وهم لا يعلمون». ويقول اجيست لجوبيتر»إنه يعرف أنه حر، ألا يكون ذلك كافيا لتقييده بالسلاسل، إنسان حر في المدينة كنعجة جربى في قطيع، ستنشر الوباء في مملكتي كلها وتدمر عملي». يشكل أوريست صورة للبطل والمعلم، ويظهر أن ما سعى إليه سارتر في الذباب هو التأكيد الأول لحرية جذرية تتجسد مرة واحدة في فعل وتظل بلا شرط، حرية فردية ذاتية .

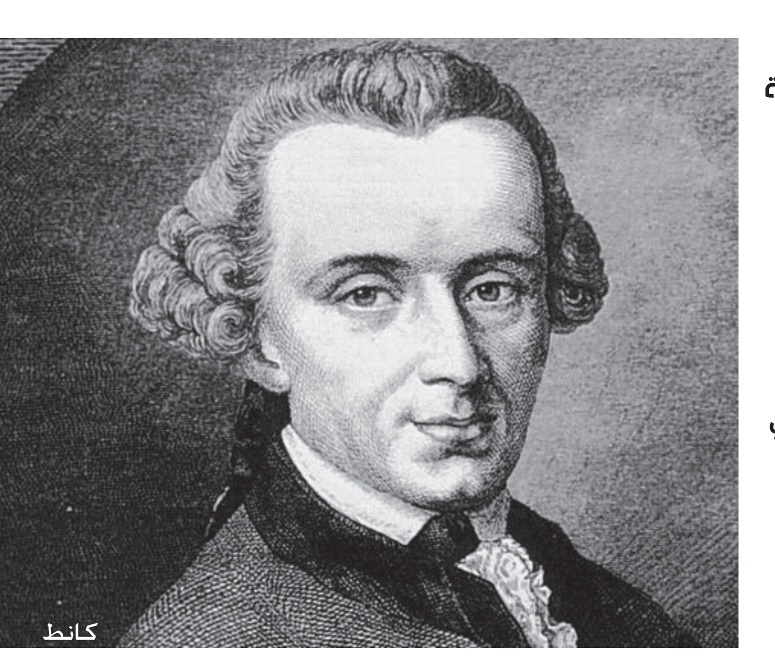
وأخيرا، يجب أن نلاحظ أن تحديد تصور سارتر للحرية يتطلب تتبع جميع أعماله سواء المسرحية أو الفلسفية لنرى تطور هذا المفهوم عنده وتطور تصوره لعلاقة الفرد بالمجتمع، لكن ذلك موضوع لبحث آخر وكلام آخر. ومن الواضح أن مسرحه يعد مدخلا ملائما لفهم فلسفته، وأن فلسفته الوجودية جعلت من مسرحه مسرحا جديرا بالاهتمام من طرف النقاد والقراء والجمهور على السواء سواء في فرنسا أو في سائر بلاد العالم، وأعطت لمسرحه بعدا عالميا، بحيث يمكن القول إن مسرحه قد خدم فلسفته وإن فلسفته قد خدمت مسرحه .

الشخــص في فلسفة كانط الأخلاقية



إعــــداد:
ذ. عبدالإله دعال

تقديم:


كانط

أن نقارب مفهوم الشخص من مدخل محدد هو الفلسفة العملية الكانطية، معناه أن نبحر في أتون النسق النقدي الذي أسسه كانط كي نُبوأ هذا المفهوم مكانته ضمن هذا النسق. وهو أمر لا يستقيم دون الانطلاق من اللحظة التي دشنت فيها الذات الحديثة بدايتها؛ أي اللحظة الديكارتية، بالمعنى الذي يسمح لنا أن نرصد الانتقال من الذات إلى الشخص في مقام أول. كما أن الصورة لن تكتمل إلا إذا شددنا الرحال بحثا عن مياسم مفهوم الشخص كما تجسد داخل فلسفة كانط الأخلاقية في مقام ثانٍ.

أولا: من الذات إلى الشخص

كانت الذات في الفكر الكلاسيكي تبحث عن نفسها في الموضوع، حيث جعل الفكر من العالم مبدأ نظامه ونطاق فاعليته. إلا أن الفلسفة الحديثة، منذ ديكارت وبركلي إلى كانط، أولت الذات اهتماما غير مسبوق وبوأتها مكانة أساسية لتغدو شرط العالم وشرط الوجود.

نظر ديكارت إلى الذات من مدخل معرفي أنطولوجي، واعتبرها مبدأ كل معرفة ومنطلقا للاستدلال على وجود العالم ووجود الله ؛ لكن ما أن يتعلق الأمر بالأخلاق، حتى تصبح الأطروحة الديكارتية حبيسة نزعة رواقية تجعل منها (أي الذات) تابعة للعالم خاضعة تحكمها الضرورة، لا حرية لها ولا فاعلية إلا داخل ما هو كائن، راضية به خادمة له. باختصار، تفقد هذه الذات فاعليتها كلما تعلق الأمر بالأخلاق. وهي الأطروحة عينها التي نسبت إلى اسبينوزا. إذ لم ير خصوم اسبينوزا في فلسفته إلا سلبا لحرية الذات وخضوعها لنظام الأشياء خضوعا حتميا؛ زاعمين أنه نفى عنها الحرية، وقرر انصياعها لنظام الكون. لكن كانط سيقلب هذه المعادلة، حين أدخل الذات في صلب المسألة الأخلاقية، ومنحها الأولوية[1]. أصبحت الذات مالكة مصيرها ومبدأ وأساس كل حديث عن الأخلاق. أليست هي من ينتج نظام القيم؟ والحال أن كون الانسان كائنا عاقلا يملي إرادته على عالمه ويفرض تبعية الأخلاق إليه، يطرح إشكال دوره في صنع تلك الأخلاق، ومدى قدرته على التأسيس لأخلاق توجه حركته في الوجود.

ما كان الشأن في المبدأ الأخلاقي أن يسكن قوانين العالم الطبيعي، وما كان كانط مقتنعا بأن نظام القيم يجد أساسه في الطبيعة؛ فهي محكومة بحتمية موضوعية، ومنطق المماثلة بين حتمية الطبيعة والحرية البشرية ضرب من الخطأ. وإذا ما كان من منطلق لتأسيس أخلاق بشرية تراعي خصوصية هذا الكائن داخل الوجود، فهو منطق الذات الإنسانية. يجب أن يبحث المبدأ الأخلاقي عن أساسه فوق العالم الطبيعي وفوق الذات الأمبريقية التي في كل حال تظل حبيسة التجربة. هل يعني هذا الكلام أن البحث عن المبدأ ذاك سيكون ضرورة ضمن أتون الميتافيزيقا؟ يفترض الجواب عن هذا السؤال بدءا، معالجة مسألة الذات العارفة، معالجة مقارنة بين الأطروحة الديكارتية، والأطروحة الكانطية كما تجسدت في «نقد العقل الخالص»؛ ومسألة الذات الأخلاقية كما تجلت في مطاوي الفلسفة النقدية الكانطية، تثنيةً.

---

1 - Ferdinand Alquié, *Introduction à la lecture de la Critique de la Raison Pratique*, in Emmanuel kant, Critique de la Raison Pratique, Cérès Editions, Tunis, 1995 , XI.

في معرض سعيه نحو وضع أسس المعرفة، امتطى ديكارت صهوة الشك كطريق لبلوغ شاطئ اليقين، فبدأ بهدم الأسس التي بنيت عليها المعرفة، وكانت المعرفة الحسية أحد الركائز التي سحب من تحت أرجلها بساط اليقين؛ مقابل المعرفة العقلية الخالصة التي هيمنت على كل أشكال المعرفة. خارجَ طريق العقل الخالص، يصبح سبيل اليقين غير سالك.

قاد الشك ديكارت إلى أرض صلبة يتعذر على الشك زحزحتها، هي الكوجيتو. يقول:» على الرغم من الافتراضات الأكثر شططا، فإننا لا نستطيع أن نمنع أنفسنا من الاعتقاد بأن هذه النتيجة: «أنا أفكر إذن أنا موجود» صحيحة. وبالتالي أنها أهم وأوثق معرفة لمن يدير أفكاره بترتيب»2. وتلك كانت المسلمة البديهية الأولى التي لا يأتيها الباطل من بين يديها و لا من خلفها. «الشيء العارف» (la chose pensante) بلغة ديكارت، أو الذات العارفة، مهما حاول شيطان ماكر أن يخدعها3، لن يستطيع زحزحة حقيقة كونها تفكر وكون تفكيرها دليل على وجودها.

كانت تجربة التفكير قوية بحيث اكتفت فيها الذات بالتفكير الخالص بمعزل عما يأتي عبر بوابة الحواس وما يرتسم عبر المخيلة، وبمعزل عن الواقع وعن الله وعن كل ما يقع خارجها. بل إن هذا التفكير عينه غدا شرط ومبدأ وجود الأنا ووجود ما يقع خارجها.

لكن الكوجيتو الديكارتي كان يحمل وجهين اثنين؛ أولهما، أنه عنصر أمبريقي4 كجزء من التجربة لا ينفصل عن الزمن؛ وثانيهما، أنه ترنسندنتالي يقع خارج التجربة إذا ما رمنا النظر إليه بوصفه تفكيرا خالصا. هذه الازدواجية هي ما حمل كانط على نقد الأطروحة الديكارتية التي تزعم أن إثباتا أمبريقيا وحيدا لا ينال منه شك هو: «أنا موجود»5. وبيّن أن الأنا–أفكر(le je–pense) أو الكوجيتو، التي ترافق كل تمثلاتنا، ليست هي الأنا– أوجد (le je–suis)التي تصدر عن الوعي بالوجود، كما أنها ليست الأنا– أوجد الأمبريقية التي تحضر في المظاهر المتعددة للوجود الحسي6. الأنا الخالصة مستقلة عن الواقع الموضوعي، ولكنها شرط معرفة هذا الواقع، عبر التوحيد الذي تقوم به لتمثلاتنا؛ أي عن طريق الوعي بهذه الأنا نفسها.

ليس بالأمر اليسير أن نقبل مع ديكارت الفكر شرطا للوجود، والقول: «أنا أفكر إذن أنا موجود» أمر فيه نظر؛ إذ يكفي أن نطرح السؤال الأفلاطوني القديم: أين نوجد حين نفكر؟ حتى تنجلي الصعوبة. فالأنا المفكرة مستقلة عن عالم الظواهر، إلى درجة أننا حين نفكر نفقد كل الوعي بالوجود، أو كما تقول حنة أرندت، على لسان بول فاليري:» تارة أفكر، وتارة أوجد»7، فاصلا بين الأنا المفكرة والأنا الواقعية. والجواب عن السؤال أعلاه، لا يمكن أن يكون في المكان لأن هذه الأنا– المفكرة مستقلة عن المكان ولا تسكنه ؛ وكل جواب ينتمي إلى المكان هو فقط مما عودتنا عليه اللغة: « فحين نستحضر الزمان، فالمكان هو الذي يجيب»8. هل نفهم من ذلك أن الأنا المفكرة تسكن الزمان؟ مع كانط سيكون الجواب: وحدها الظواهر تخضع للزمان والمكان كصورتين قبليتين في الحساسية. إن الأنا المفكرة مستقلة عن الظواهر؛ وإذا كانت هذه الأنا شرط معرفتها، فلا يمكن أن نسلم أنها «تسكن « الزمان. لأنها هي نفسها شرط حضور الزمان. تبقى هذه الإشكالية مفتوحة على جميع الأصعدة، وإذا كانت الذات شرط قيام معرفة ما بالعالم الواقعي عبر خضوع الموضوع إليها، فإنها قاصرة عن سبر أغوار ما يتجاوز المحسوس، وحدود معرفتنا هي حدود المحسوس. لكن ثمة مجالا آخر يستثنى من هذه القاعدة؛ هو المجال العملي. وهنا يمكن الحديث مع كانط عن «ذات أخلاقية». ففي هذا المجال تصبح الذات في أقصى عنفوانها لأنها تستعيض عما يحدث في التجربة وتبني مبادئها الأخلاقية من تلقاء نفسها. وهذه «الأنا الأخلاقية أو الذات أو الماهية الخاصة بالإنسان، يسميها كانط الشخص».9 وبالتالي سيضع كانط الذات الإنسانية في صلب المسألة الأخلاقية. ذات عبرها سيصير الوجود الإنساني خاضعا للعقل العملي الخالص الذي لا يعترف بالحدود التي رسمت للعقل التأملي.

---

2 - ديكارت، رونيه، مبادئ الفسفة، ترجمة عثمان أمين، دار الثقافة، القاهرة 1959، ص56.

3- Descartes, Méditations Métaphysique, op. cit, p 67.

4 - لا تحدث المعرفة إلا من مصدرين اثنين: الحساسية والفهم. الأولى تقدم الموضوعات، والثاني يسمح بتعقلها وإصدار الحكم بشأنها. فيضاف إلى التلقي (réceptivité) التلقاء (spontanéité)؛ وإلى «البعدي» يضاف «القبلي». إن الفهم دون حدس يبقى مجرد فكر خالص ولا يرقى إلى درجة المعرفة؛ والحدس دون فهم يسقط في العماء الذاتي. باختصار «الحدوس دون مفاهيم عمياء، والمفاهيم دون حدوس جوفاء». كل من الحدس والفهم يلزمه شيء ما ينتمي إليه قبليا؛ أي صورتي الزمان والمكان كي يصبح أمر التلقي ممكنا في الحساسية، والمقولات التي تنتمي إلى ملكة الفهم. وكل من صورتي الزمان والمكان والمقولات قبلية. يسمي كانط كل ما هو قبلي «خالصا»؛ وكل ما يملأه ويجعل الموضوع يوجد من بعديٍّ، يسميه «أمبريقي». الزمان والمكان خالصين، والألوان والأصوات ومعطيات الحس عامة أمبريقية. المقولات، كالجوهر والعلة، خالصة؛ أما الأشياء الواقعية والعلاقات السببية والأجساد والحركات، فأمبريقية.

5 - Kant. Emmanuel, Critique de la Raison Pure, trad. A.Tremesaygues et B.Pacaud, Edition PUF, Paris, 2004, p 200.

6- Jaspers, Karl, Les Grands Philosophes, 3.KANT, op.cit, Paris, p 276.

7- Arendt, Hannah, La Vie de l’Esprit, op.cit, P 288.

8- Bergson, Henri, La Pensée et le Mouvement, Paris, P 5. In : Arendt, Hannah, La Vie de l’Esprit, Edition Puf, trd Lucienne Lotringer, Paris 1981, P 290.

9- Heidegger, Martin, Kant et le problème de la métaphysique, Trad. Alphonse De Waelhens et Walter Biemel, édition Gallimard, 1953, P 213.

تكتسب الذات شخصيتها من فكرة القانون الأخلاقي الذي يصدر عنها، ومن اقتران هذا القانون بمبدأ الاحترام الذي يجعل تحقق ذلك القانون ممكنا. لا يكون الشخص إذن ذاتا أخلاقية إلا إذا صدر عنه القانون الأخلاقي، وإلا بخضوعه من تلقاء ذاته لهذا القانون. فكل شيء يحدث في مملكة الذات الخالصة التي تصنع عالمها أخلاقيا. بهذا المعنى يمكن أن نتساءل عن السمات التي تجعل من الشخص ذاتا أخلاقية، وتجعل منه – تبعا لذلك – غاية في ذاته.

ثانيا: سمـــات الشخـص

لم تتأسس الأخلاقية الكانطية إلا على مبادئ ميتافيزيقية خالصة؛ مبادئ تبحث عن أساسها في العقل الخالص وفي بنيته المفاهيمية المستقلة عن التجربة وعن التمثلات الذاتية التي ترافقها، رافضة أن تكون الطبيعة أو التجربة الواقعية منطلقا لها. لذلك كان من الطبيعي أن يكون المنطلق فكرةً ميتافيزيقيةً خالصةً هي: «الحرية «، التي يتعذر الحديث عن الإرادة دونها. إرادة سيتولد عنها مفهوم «الواجب» كتتويج لفعلها الذاتي ولاستقلالها عن عوارض التجربة العملية الواقعية. يتجسد الواجب، بوسمه إكراها يمارسه العقل على الإرادة الحرة، في الأوامر الأخلاقية المطلقة؛ وهي الأوامر عينها التي تجعل من الشخص مشرعا أخلاقيا لا يحفل بصفة «الشخصية» إلا باحترامه للقانون الأخلاقي الصادر عنه ككائن عاقل يتميز عن باقي الكائنات ببعده الأخلاقي. وعبر هذا الاحترام للقانون الأخلاقي يكتسب الشخص كرامة تعلي من شأنه وسط الكائنات تلك، وتجعله غاية في ذاته. على أن ما يجب التشديد عليه في هذا المقام هو طابع الترابط الذي يجمع بين تلك السمات؛ وليس في التقسيم الذي قمنا به في هذا المقام ما يدعو إلى الاعتقاد أنها مياسم منفصلة عن بعضها البعض. وإنما هو فصل اقتضته ضرورة منهجية على ضوئها نتدرج في تتبع تلك المياسم التي يستحيل أن نمسك بمقومات الشخص – عند كانط – بمعزل عنها.

وإجمالا، يمكن اعتبار الحرية والإرادة، والواجب ورديفته المسؤولية، والاحترام والكرامة، سمات بغيرها لا يتحقق الشخص الأخلاقي الكانطي؛ بحيث لا يكون الشخص شخصا إلا إذا حمل سمات تعلو به فوق وجوده المادي في الطبيعة وفوق الكائنات الأخرى التي تنتمي إليها.

I - الحريـــــة والإرادة

تشكل الحرية أساس الفلسفة العملية؛ من حيث كونها فكرة ميتافيزيقية خالصة، بدونها لا يمكن التسليم بقيام ميتافيزيقا ممكنة للأخلاق. إذ بمعزل عنها يظل كل اقتراب من الإرادة والعقل العملي أجوفا فارغا من كل أساس.

- ① -

ليس غريبا أن تحتل الحرية مكانة مركزية ضمن كل حديث عن الشأن العملي؛ فها هو كانط يصرح بشكل مباشر في «نقد العقل الخالص» قائلا:» عملي هو، كل ما هو ممكن عبر الحرية».10 لكن أمرها لا يستقيم، في المجال العملي، إلا في علاقتها بالإرادة وبالقانون الأخلاقي، من حيث كونها أساسا يشيد كل جنوح نحو الفعل الأخلاقي عند كل كائن عاقل.

إذا كان الشأن في الإرادة، من منظور خالص، أن تستقل بذاتها عن القانون الطبيعي الذي تحكمه علية بمقتضاها يمكن لظاهرة أن تتولد عن أخرى، وعما هو أمبريقي؛ فإن هذا الاستقلال هو ما يسمى «حرية» بالمعنى الدقيق للكلمة، أي المعنى الترسندنتالي11. ومادام موضوع العقل التأملي هو الطبيعة، وموضوع العقل العملي هو الإرادة؛ فإن مفهوم الحرية في علاقته بالجانب العملي ينطبق على فكرة الإرادة. من هنا يمكن الحديث – مع كانط – عن إرادة حرة12، وعن عقل مشرِّع يمارس سلطته على ملكة الرغبة (la faculté de désirer). وملكة الرغبة هذه، معينة في ذاتها هي عينها الإرادة المستقلة عن الشروط الحسية وعن كل إحساس أو مادة.13 إنها إرادة محددة عبر تمثل لصورة خالصة. وهذا التمثل هو القانون الأخلاقي. فإذا ما تساءلنا عن طبيعة هذه الإرادة المحددة عبر صورة القانون البسيطة(في استقلال عن الشرط الحسي وعن قانون الظواهر الطبيعي)، فالجواب حتما سيكون: الإرادة الحرة.14 أما المبدأ الخالص الذي يجب أن تصدر عنه هذه الإرادة، فهو

10 - نفسه.

11 - Kant Emmanuel, Critique de la Raison Pratique, Cérès Editions, Tunis, 1995, P 40.

12 - نفسه.

13 - Deleuze, Gilles, la Philosophie Critique de Kant, édition PUF, Paris, 3ième édition 2008, 43.

14 - Ferdinand Alquié, *Introduction à la lecture de la Critique de la Raison Pratique*, in Emmanuel kant, Critique de la Raison Pratique, Cérès Editions, Tunis, 1995 , XI.

ديكارت، رونيه، مبادئ الفسفة، ترجمة عثمان أمين، دار الثقافة، القاهرة 1959، ص56

Descartes, Méditations Métaphysique, op. cit, p 67.

لا تحدث المعرفة إلا من مصدرين اثنين: الحساسية والفهم. الأولى تقدم الموضوعات، والثاني يسمح بتعقلها وإصدار الحكم بشأنها. فيضاف إلى التلقي (réceptivité) التلقاء (-spon tanéité)؛ وإلى «البعدي» يضاف «القبلي». إن الفهم دون حدس يبقى مجرد فكر خالص ولا يرقى إلى درجة المعرفة؛ والحدس دون فهم يسقط في العماء الذاتي. باختصار «الحدوس

الحرية. لأن كل تساؤل عن منبع اللامشروط (l’inconditionné) عمليا كمفهوم عقلي، يمر أولا عبر القانون الأخلاقي الذي لدينا وعي مباشر به، ثم في ما بعد ينفتح على مفهوم الحرية من حيث هي مبدأ تعيينه عمليا. يقول كانط: «إن مفهوم الإرادة الخالصة «يرث» أصله من القوانين العقلية الخالصة، على غرار الوعي بالفهم الخالص الذي يجد أصله في المفاهيم النظرية الخالصة»15، وأول تلك المفاهيم مفهوم «الحرية». والحال أن الحرية كمفهوم عقلي خالص ممتنعة على العقل التأملي، لأنه يخضع لحتمية القوانين الطبيعية، ممكنة الإدراك في المضمار العملي. فوحدهما العقل العملي والقانون الأخلاقي قادرين على استضافتها، بل وفرضها؛ لأن الشخص بين إتيان الفعل الأخلاقي أو رفضه يعي أن شيئا ما عليه فعله ضرورة أو الامتناع عنه؛ وهذا الأخذ والرد الذهني يؤكد حريته. لكن الحرية دون قانون أخلاقي تبقى مجهولة16.

إن الأشياء تحدث في مجال الطبيعة لأن عليها أن تحدث وفقا لقانون العلية؛ أما في المضمار العملي فالعقل هو من يختار الطريقة التي يجب أن تحدث بها الأشياء. وفي ذلك تأكيد على الحرية كمسلمة أساسية من مسلمات العقل العملي الخالص. يقول كانط في هذا الصدد: « إذا كان بمُكن مبادئ العقل الأخلاقية أن تنتج أفعالا حرة، فإن قوانين الطبيعة ليس بمستطاعها ذلك. إن لمبادئ العقل الخالص، في استعَمالها العملي وبالتأكيد في استعمالها الأخلاقي، واقعا موضوعيا».17 وتبعا لذلك فالحرية كمبدأ من بين تلك المبادئ، وكخاصية للكائنات العاقلة، هي ما يصنع ما يسميه كانط « العالم الأخلاقي». والواقع أن الحرية تتخذ معنيين اثنين: سلبي من حيث هي استقلال للإرادة؛ وإيجابي من حيث هي تشريع صادر عن العقل.18 وهذا التشريع هو عينه القانون الأخلاقي الذي « لا يعبر إلا عن استقلالية العقل العملي الخالص؛ أي عن الحرية. استقلاليةً هي نفسها الشرط الصوري لكل القواعد الأخلاقية التي عبرها وحدها تتوافق تلك القواعد مع القانون الأخلاقي الأسمى».19 لكن الحرية لا تكتفي بصفة الكائن العقلي بل تتخذ عبر القوانين الأخلاقية وجودا موضوعيا. لأن القانون الأخلاقي لا يكتفي بالتحقق المنطقي العقلي، وإنما يتجسد «بعديا» في الواقع ليكتسب صفة الموضوعية ويصبح قانون علية عبر الحرية. ومن ثم يصير واقعا موضوعيا.20

لا يصدر الفعل الأخلاقي إلا عن إرادة حرة خالصة؛ ومن ثم لا ينبغي أن يلتبس مفهوم «الإرادة الحرة» بمفهوم «الاختيار الحر» (le libre choix) لأن الأخير لا يمكن أن تصدر عنه قوانين أخلاقية سامية وكونية. فهناك فرق بين ما هو عقلي خالص لذاته، وبين ما يصدر عن حب الذات مشروطا بمبدأي اللذة والمنفعة الذاتيتين. الفعل الأخلاقي غاية في ذاته عند كانط، وذاك وجه من أوجه الإرادة الحرة الخالصة من كل نزوع نحو التجربة الذاتية.

لكأن لسان حال كانط يجنح نحو القول بأنه إذا تعذر على الإنسان أن يريد وأن يفعل بحرية في الطبيعة المحكومة بقوانين تتجاوز إرادته، فإن ما يمكن التسليم به عقليا هو أن الحرية تحضر في أسمى تجلياتها حين يتعلق الأمر بالمجال العملي، حيث الانسان مالك مصيره، وبالتالي له القدرة على أن يزاول حريته نظرا وعملا.

الحرية إذن، هي مبدأ الأخلاقية (principe de la moralité)، وإلى كل كائن عاقل يملك إرادة يجب أن نضيف صفة الحرية ضرورةً، لأنه لا يستطيع الفعل إلا بناءً عليها21. الحرية بهذا المعنى، ليست إلا خاصية الإرادة عند الكائنات العاقلة؛22 ومن فكرة الحرية انحدرت مسلمتان أساسيتان للعقل العملي؛ وهما خلود النفس ووجود الله.

دون مفاهيم عمياء، والمفاهيم دون حدوس جوفاء». كل من الحدس والفهم يلزمه شيء ما ينتمي إليه قبليا؛ أي صورتي الزمان والمكان كي يصبح أمر التلقي ممكنا في الحساسية، والمقولات التي تنتمي إلى ملكة الفهم. وكل من صورتي الزمان والمكان والمقولات قبلية. يسمي كانط كل ما هو قبلي «خالصا»؛ وكل ما يملأه ويجعل الموضوع يوجد من بعديٍّ، يسميه «أمبريقي». الزمان والمكان خالصين، والألوان والأصوات ومعطيات الحس عامة أمبريقية. المقولات، كالجوهر والعلة، خالصة؛ أما الأشياء الواقعية والعلاقات السببية والأجساد والحركات، فأمبريقية.

14 - Kant. Emmanuel, Critique de la Raison Pure, trad. A.Tremesaygues et B.Pacaud, Edition PUF, Paris, 2004, p 200.

14 -Jaspers, Karl, Les Grands Philosophes, 3.KANT, op.cit, Paris, p 276.

14 - Arendt, Hannah, La Vie de l’Esprit, op.cit, P 288.

14 -Bergson, Henri, La Pensée et le Mouvement, Paris, P 5. In : Arendt, Hannah, La Vie de l’Esprit, Edition Puf, trd Lucienne Lotringer, Paris 1981, P 290.

14 -Heidegger, Martin, Kant et le problème de la métaphysique, Trad. Alphonse De Waelhens et Walter Biemel, édition Gallimard, 1953, P 213.

14 - نفسه.

14 -Kant Emmanuel, Critique de la Raison Pratique, Cérès Editions, Tunis, 1995, P 40.

14 - نفسه.

14 -Deleuze, Gilles, la Philosophie Critique de Kant, édition PUF, Paris, 3ième édition 2008, 43.

14 - نفسه.

14 -Kant Emmanuel, Critique de la Raison Pratique, Cérès Editions, Tunis, 1995, P 42.

المصدر نفسه، ص 43.

14 -Kant, Emmanuel, Critique de la Raison Pure, op.cit, P545 .

14 -Kant Emmanuel, Critique de la Raison Pratique, op.cit, P 48.

14 -المصدر نفسه، ص 48.

14ا -المصدر نفسه، ص 14.69

14- Kant, Emmanuel, Fondements de la Métaphysique des Mœurs, op.cit, p 142.

14 -المصدر نفسه ص 141.

14 - نفسه.

15- Kant Emmanuel, Critique de la Raison Pratique, Cérès Editions, Tunis, 1995, P 42.

16- المصدر نفسه، ص 43.

17- Kant, Emmanuel, Critique de la Raison Pure, op.cit, P545 .

18-Kant Emmanuel, Critique de la Raison Pratique, op.cit, P 48.

19 المصدر نفسه، ص 48.

20- المصدر نفسه، ص 69.

21- Kant, Emmanuel, Fondements de la Métaphysique des Mœurs, op.cit, p 142.

22 - المصدر نفسه، ص 141.

- ② -

ليست الحرية فقط تلك الفكرة الميتافيزيقية التي تجعل أمر الحديث عن أخلاق عملية خالصة ممكنا، بل هي أيضا تلك السلطة الذاتية التي يملكها الشخص، والتي تسمح له بالقيام بالفعل أو الامتناع عنه في استقلال عن كل ما يحدث خارج الذات. وهي – بهذا المعنى – لا تنفصل عن الإرادة: «فإذا كانت الإرادة نوعا من العلية تتصف بها الكائنات الحية، من حيث هي كائنات عاقلة، فإن الحرية ستكون هي الخاصية التي تتميز بها هذه العلية فتجعلها قادرة على إتيان الفعل في استقلال عن العلل الأجنبية التي تحددها؛ وذلك مثلما أن الضرورة الطبيعية هي الخاصية التي تتميز بها العلية لدى جميع الكائنات غير العاقلة والتي تجعل فاعليتها تتحدد بتأثير العلل الأجنبية عنها».23 هذا التفسير – بالنسبة إلى كانط – يحدد الحرية بمعناها السلبي، إلا أن ثمة معنى إيجابيا للحرية أوسع وأكثر خصوبة، ينسلخ عن علية الطبيعة ويجد مقامه في حرية الإرادة، ومن خلاله تتحدد الحرية كشيء في ذاته متعذر المعرفة تأمليا لكنه متعين عمليا عبر ما ينتج عنه من قانون أخلاقي كلي؛ أي «الواجب».

إن الحرية إذن، هي ذاك الاستقلال الذي ينعم به العقل العملي خارج حتمية الطبيعة وعليتها. فإذا ما اعتبرنا أن العقل العملي الخالص هو المشرع لكل قانون أخلاقي، وإذا كان كل تشريع – في المضمار العملي – يقتضي استبعاد ما هو أمبريقي؛ فإن الاستقلال الذي تتمتع به الإرادة عن علية القانون الطبيعي الذي يحكم الظواهر، هو ما يسمى «حرية» بالمعنى المطلق للكلمة؛ أي بالمعنى الترسندنتالي24؛ وعبره تتحدد الإرادة باعتبارها «إرادة حرة».

لا شك أن الحرية – تبعا لذلك – هي خاصية الكائنات العاقلة، لأن سمة الأخلاقية لا تنسب إلا إلى الكائنات العاقلة. فكيف يمكن إثبات هذه الخاصية ؟ يتمثل المدخل لإثبات حرية الكائنات العاقلة في أن العقل في الجانب العملي يعد مصدر مبادئه؛ إذ « بوصفه عقلا عمليا أو إرادة كائن عاقل، يجب أن يعد نفسه حرا»25. ذلك أن « كل كائن لا يمكنه أن يفعل فعلا إلا تحت تأثير الحرية، فهو من وجهة النظر العملية كائن حر حقا؛ أي أن جميع القوانين المرتبطة بالحرية ارتباطا لا ينفصم، تصلح للانطباق عليه تماما كما لو أن إرادته في ذاتها ... قد اعتُرف بحريتها اعترافا صحيحا»26. وهذا يعني أن الحرية إن تعذر إثباتها طبيعيا، فلا مفر من افتراضها عمليا واعتبارها مسلمَة أساسية لكل عقل عملي ولكل إرادة يراد لها أن تكون مصدرا خالصا لأي قانون أخلاقي يصدر عنها. فإذا علمنا أن كل قانون أخلاقي يصدر في صيغة « يجب عليك»؛ أي كتشريع، فإن الواجب سيكون الأساس الذي تتحدد من خلاله فكرة «الحرية». وإذا توقفنا عن أن نكون أحرارا، «توقفنا عن أن نكون مشرعين لأنفسنا، ومن ثم توقفنا عن أن نكون ذوات أخلاقية».27

- ③ -

تتسم الإرادة الحرة بالاستقلال الذاتي، وهذا الاستقلال: « هو الخاصية التي تجعلها تُصدر قانونها بصرف النظر عن موضوعات الفعل الإرادي»28. فمبدأ استقلال الإرادة هو ما يمكّن من جعل القواعد الأخلاقية الذاتية كلية وضرورية؛ وتبعا لذلك يعتبره كانط المبدأ الأعلى والأوحد للأخلاق.

يقابل مبدأ «الاستقلال الذاتي» للإرادة، ما يسميه كانط «تبعية الإرادة»؛ أي عندما تبحث الإرادة عن القانون الذي يعينها في موضوع آخر غير القواعد التي تصدر عنها. وسواء كان ذلك الموضوع ينتمي إلى الميول أو إلى العقل من جانب الحساسية، فإنه لا يسمح إلا بقيام أوامر شرطية يعبر عنها في صيغة: « علي أن أفعل هذا لأنني أريد شيئا آخر».29 ويقابل هذه الأوامر الشرطية، الأوامر الأخلاقية المطلقة التي لا تشترط نتيجة معينة للقيام بها، وصيغتها: « إن علي أن أفعل هذا أو ذاك، حتى وإن لم أرد شيئا آخر». مثل هذه الأوامر تكون غاية في ذاتها. وإذن، لا يمكن تصور أمر أخلاقي تكون فيه الإرادة تابعة للموضوع ومشروطة بالنتائج المترتبة عن القيام به. لذلك لا يمكن الاستغناء عن مبدأ «الاستقلال الذاتي للإرادة» لأن شرط الأخلاقية هو أن يصدر الأمر الأخلاقي عن الإرادة كمشرعة لنفسها، حتى يكون كليا وضروريا. هذا الاستقلال الذاتي هو عينه حرية الإرادة. يقول كانط بهذا الصدد: « فماذا عسى أن تكون حرية الإرادة إن لم تكن هي الاستقلال الذاتي، أي الخاصية التي تتميز بها الإرادة فتجعل منها قانونا لنفسها؟»30.

الواقع أن الحرية والتشريع الذي يصدر عن الإرادة، كليهما ضرب من الاستقلال الذاتي، متضمنان بعضهما في بعض؛ لذلك يصعب تفسير أحدهما بالآخر.31 ومع ذلك تبقى الحرية فرضية لا يمكن الاستعاضة عنها في المضمار العملي، لأنه حتى إن

23 - كانط، إمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، ترجمة عبد الغفار مكاوي، منشورات الجمل، القاهرة، ط1 2002، ص 145.
24 - Kant, Emmanuel, Critique de la Raison Pratique, Cérès Editions, Tunis, 1995, P 40.
25 - المصدر نفسه، ص 150.
26 - كانط، إمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، م.م.س، ص 149.
27- Deleuze, Gilles, la Philosophie Critique de Kant, édition PUF, Paris, 3ième édition 2008, p 48.
28- كانط، إمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، م.م.س، ص 131.
29 - المصدر نفسه، ص 133.
30 - المصدر نفسه، ص 146.
31- المصدر نفسه، ص 154.

افترضنا غيابها في العالم المحسوس، فإن العالم المعقول يحتوي على الأساس الذي ينبني عليه العالم المحسوس كما تنبني تبعا لذلك قوانينه. والإنسان بانتمائه للعالميْن عليه أن يعرف أن قوانين العقل التي تستند إلى مبدأ «الحرية»، هي ما يجب أن يعتمده في مسلكه الأخلاقي. يقول كانط:» إن الحرية من حيث هي تعيين سلبي، مرتبطة في الوقت نفسه بملكة إيجابية، وعلى وجه التحديد بعلية للعقل نطلق عليها اسم الإرادة أي بملكة الفعل على نحو يجعل مبدأ الأفعال مطابقا للخاصية الأساسية لعلة عقلية، أو ما يجعله بعبارة أخرى مطابقا للشرط الذي يتيح للقاعدة الأخلاقية الذاتية التي ارتفعت إلى مستوى القانون أن تكون صالحة صلاحية شاملة.»32 في كل حال، تبقى الحرية – وإن لم نستطع إقامة الدليل عليها – فرضية مشروعة حتى يتسنى لنا تصور عقل عملي ممكن.

رغم ما يشوب استقلال الإرادة من غموض، فإن الضرورة العملية تفرض التشبث به كمبدأ أسمى للأخلاق، ولا يضير في ذلك القصور الذي يسم العقل في مجال الميتافيزيقا مادامت العبرة بانسجام العقل مع ذاته، ومادامت حدود العقل العملي هي أن يعايَن في ذاته ويحس بنفسه فيها33.

مهما يكن من أمر الإرادة، فإن تصورها في شكلها الأخلاقي الخالص غير ممكن دون تصور استقلالها الذاتي. إذ « إن الإرادة الخيرة بإطلاق – على حد تعبير كانط – التي يجب أن يكون مبدؤها أمرا أخلاقيا مطلقا، ستكون عندئذ غير متعينة بالنسبة لجميع الموضوعات، ولن تشتمل إلا على صورة فعل الإرادة بوجه عام، بوصفه استقلالا ذاتيا، أي أن صلاحية القاعدة الأخلاقية عند كل إرادة خيرة لأن تجعل من نفسها قانونا كليا عاما، هذه الصلاحية هي نفسها القانون الوحيد الذي تلتزم به إرادة كل كائن عاقل، دون أن تلجأ إلى أي دافع أو منفعة لتجعل منه مبدأ ترتكز عليه»34. يعني ذلك أن تصور إرادة خيرة بشكل مطلق خارج مبدأ الاستقلال الذاتي للإرادة أمر غير ممكن؛ أي أن الإرادة لا تكون خيرة بالأثر الذي تحدثه أو بما تحرزه من نجاح أو بتحقيقها للهدف الذي تتوخاه، بل «إنها لا تكون خيرة إلا عبر فعل الإرادة (le vouloir)؛ أي أنها تكون خيرة في ذاتها»35. وحده هذا الأمر يجعل من الإنسان شخصا خليقا بالسعادة وأهلا لها. وليس معنى ذلك أن يجعل من السعادة غايته، وأن يتجه نحو ما يجعل منه سعيدا؛ فهناك فرق بين أن يتجه المرء نحو السعادة ويجعل منها غايته، وبين أن يجعل من نفسه أهلا لأن يكون سعيدا. لأن السعادة هنا ستصبح موضوع الإرادة وغايتها، في حين أن الشأن في الإرادة أن تكون غاية في ذاتها مستقلة عن كل موضوع وكل غاية خارجها، كون سعيها نحو غاية خارجها أن يجعل منها مشروطة؛ كيف لا، والسعادة غاية ذاتية لكل شخص.

يجب على الفعل الأخلاقي أن ينزع نحو الخير الأسمى، الذي لا يتحقق إلا بالجمع بين السعادة والفضيلة. يتوقف السعي نحو تحقيق هذه الغاية على العقل الذي «ينبغي أن يتجه مصيره الحق نحو بعث إرادة خيرة فينا لا تكون وسيلة لتحقيق غاية من الغايات، بل تكون إرادة خيرة في ذاتها»36. بهذا المعنى يجب على الإرادة أن تتأسس على مبادئ العقل الخالص القبلية وحدها. باختصار، على الإرادة أن تكون خالصة. لأن ذلك هو شرط تأسيس أخلاق ذات بعد كوني، دون أدنى اكتراث بالميول والبواعث الفردية التي تختلف من شخص إلى آخر، ودون خضوعها للموضوعات التي تقع خارجها. أن تكون الإرادة خالصة معناه: « أن تتحدد خارج البواعث والدوافع الأمبريقية، وفق مبادئ قبلية بحيث يمكن أن نسميها إرادة خالصة»37؛ وذاك – في الحقيقة – هو المنطلق الأساسي الذي تنهل منه الإرادة الأخلاقية كونيتها.

تبعا لذلك، تكون إرادة ما خيرة، إذا كانت خالصة مستقلة وحرة. وهنا يصبح الاستقلال والحرية شرطي الحديث عن إرادة خيرة بالمعنى الخالص. ذلك أن القانون الذي سيصدر عن هذا النوع من الإرادة سيكون كليا وضروريا وخالصا. بهذا المعنى – وبه فقط – يمكن أن يكون القانون الأخلاقي غاية في ذاته. باختصار، يمكن أن يكون واجبا بالمعنى الخالص.

II - الواجـــــب و المســـــــؤولية

إذا ما سلمنا أن الواجب هو الإكراه الذي يمارسه مشرع حر عبر القانون38، بحيث ينشطر الإكراه إلى صنفين: خارجي (يمارس على الذات من خارج الذات) وداخلي (تمارسه الذات على نفسها)؛ أمكن أن نميز بين نوعين من الكائنات: كائنات عاقلة طبيعية، مثل الانسان الذي لا يستطيع ممارسة الإكراه على نوازعه الطبيعية؛ وكائنات عاقلة أخلاقية، كالإنسان القادر على ممارسة إكراه عقلي داخلي على ذاته؛ أي «الشخص».

32-المصدر نفسه، ص 171

33 -نفسه.

34 -المصدر نفسه، ص 141.

35 -المصدر نفسه، ص 39.

36-المصدر نفسه، ص 43.

37- Kant, Emmanuel, Fondements de la Métaphysique des Mœurs, Trad. Victor Delbos, Cérès Editions, Tunis, 1994, p 57.

38- Kant, Emmanuel, Métaphysique des Mœurs II, Trad. Alain Renaut, Flammarion, 1994, P 217.

– ❶ –

إن الواجب في حقيقة أمره هو المعيار الذي تحدد من خلاله أخلاقية الفعل. فما كل فعل أخلاقي يعد أخلاقيا إلا إذا كان واجبا. وليس معنى ذلك أن يطابق في صورته الواجب أو أن يتوافق مع الواجب توافقا ظاهريا؛ بل عليه أن يصدر عن شعور بالواجب ويطابقه مطابقة باطنية[39]. فالتاجر الذي يحترم الأسعار – على سبيل المثال – لأن مصلحته تقتضي ذلك، كأن يسعى نحو أكبر عدد من الزبناء، يطابق فعله الواجب – هذا صحيح – لكن فعله لا يعتبر واجبا لأن الباعث عليه ليس إلا المصلحة الذاتية وحدها. فالفعل يتوافق مع الواجب ظاهريا لكنه لا يطابقه باطنيا. الفعل الأخلاقي الذي يمكن – بحسب كانط – عدّه واجبا هو الفعل الذي يصدر عن شعور باطني بالواجب متطابق ظاهريا مع الواجب[40]. هذا المبدأ – وفي نفس الوقت المعيار الذي نعبّر به الواجب – هو ما يضيف إلى الشكل المضمون الأخلاقي؛ لأن أي فعل أخلاقي يصدر عن مصلحة أو عن ميل لا يعد واجبا. لسبب بسيط هو أنه لن يكون فعلا ذاتيا حرا وخالصا – بالمعنى الذي فهمناه من حرية الإرادة واستقلالها أعلاه – ولأن أفعالا تصدر عن مصلحة وعن ميل، ينقصها المضمون الأخلاقي، أما الفعل الأخلاقي الحر والخالص فلا يصدر عن ميل وإنما عن شعور بالواجب[41].

إن على الفعل الأخلاقي أن يكون غاية في ذاته – تماما كمصدره ، أي الإرادة – وألاّ يكون مشروطا بهدف يروم بلوغه. وهو يستمد صفته تلك، من القاعدة العقلية التي تقرر القيام به، والتي تجد مبدأها في الإرادة؛ لأن كل قاعدة لا تجد مبدأها الخالص في الإرادة لا تكون أخلاقية. إذ – من النافل القول – إن الفعل الأخلاقي يتخذ صورته العملية في الإرادة بشكل قبلي؛ ثم يتحقق بعديا في الواقع كفعل موافق للواجب[42]، بحيث يشترط فيه أن تتطابق الطوية والقصد مع الفعل، والصورة العقلية مع الفعل الواقعي. بهذا – وبهذا فقط – يمكن أن يحمل الفعل الأخلاقي قيمة أخلاقية في ذاته؛ وبالتالي يمكن عده واجبا. بعبارة أدق ، يجب أن يصدر عن محض احترام للقانون الأخلاقي الذي يسنه العقل العملي عبر الإرادة[43]، حتى وإن خالف ذلك الأمر الميول والمصالح الذاتية التي تحيط بالشخص من كل صوب وحدب. وذاك هو الشرط الذي يجعل من الفعل الأخلاقي فعلا خالصا.

– ❷ –

لعل النتيجة، التي يمكن أن تنحدر مما سبق، هي أن الواجب هو ذاك الفعل الذي يصدر عن محض احترام للقانون الأخلاقي الصادر عن الإرادة بشكل خالص. فحين يصدر الفعل عن شعور بالواجب وفي توافق مع القاعدة الأخلاقية الذاتية، يمكن التسليم في هذه الحال بأن الواجب – في حقيقة أمره – ليس إلا الفعل الموافق لاحترام القانون العملي الصادر عن الإرادة[44] احتراما غير مشروط بالأثر الذي يحدثه الفعل خارجا، لأنه قد يكون غير منفصل عن الميول. وهذا الاحترام يكون مشروطا فقط بالقانون المحدد صوريا في الإرادة بشكل موضوعي. ذلك أن القاعدة الأخلاقية تبقى ذاتية إن لم تتحول إلى قانون يسري على كل الكائنات العاقلة.

من هنا يمكن الحديث عن «الكونية» كصفة لكل تشريع أخلاقي ينبع من الإرادة؛ لكنها كونية تتشكل أولا في علاقة كل ذات بنفسها ، وتجعل من احترام القانون الذي لا يكون ذاتيا إلا إذا بقي في صيغة قاعدة، أمرا ممكنا فقط لأننا نشعر أنه صادر عن الذات. وهذا ما يكسب الشخص صفة «الشخصية»؛ أي ماهية كل ذات أخلاقية.

إن كل قانون أخلاقي – يعبر عنه في صيغة أمر أخلاقي- يتعين عليه أن يكون مطلقا. وهذه الأوامر الأخلاقية التي تنحدر من علاقة قانون موضوعي للعقل بإرادة ما، يعبر عنها بفعل « يجب»[45]. ولأن الواجب ليس مجرد معطى وجداني – وذلك بسبب كونه صادرا عن العقل العملي الخالص – فإنه يصبح مبدأ كل الأحكام الأخلاقية. وبذلك يمكن وسمه بميسم «الكونية». فمادامت جميع التصورات الأخلاقية، من حيث المقر والمصدر، قائمة قبليا بشكل خالص في العقل، وأنه لا يمكن استخلاصها من أية معرفة تجريبية، فإن «في صفاء منبعها تكمن جدارتها التي تجعلها أسمى المبادئ العملية التي نهتدي بهديها، وأننا في كل مرة نضيف إليها عنصرا تجريبيا، إنما نسلبها بالمقدار نفسه أثرها الأصيل ونجرد الأفعال الأخلاقيةَ من قيمتها المطلقة»[46].

<u>الواجب الأخلاقي</u> الكانطي يكون غاية في ذاته لأنه غير مشروط بالنتيجة المترتبة عنه، كما أنه خال من كل منفعة و من كل

39- Kant, Emmanuel, Fondements de la Métaphysique des Mœurs, op.cit, p 68.

40- « Agir par devoir , conformément au devoir ».

41- المصدر السابق، ص 68.

42- كانط، إمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، م.م.س، ص 51.

43- **ليست الإرادة في حقيقة أمرها سوى العقل العملي؛ «إذ لما كان العقل مطلوبا لأجل استنباط الأفعال من القوانين، فليست الإرادة سوى عقلا عمليا»**. كانط، إمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، م.م.س، ص 77.

44 - نفسه.

45 - كانط، إمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، م.م.س، ص 78.

٤٦ المصدر السابق، ص 75.

لذة لأنه خالص بفعل صدوره عن الإرادة الخالصة بمعزل عن التجربة؛ يضاف إلى ذلك أنه كوني مطلق لأن منبعه المبادئ القبلية التي يقوم عليها العقل العملي. فكيف نتحقق من مصداقية الواجب الأخلاقية مادام كانط قد أودع هذه المصداقية في سريرة وطوية الذات الأخلاقية؟ بعبارة أخرى، كيف يمكن لهذه المصداقية الذاتية أن تتحول إلى مصداقية موضوعية؟

لعل هذا السؤال يجد جوابه في تأسيس كانط للأخلاقية عامة على مقتضى مبادئ العقل العملي الخالص التي توجد عند الكائنات العاقلة، لكنه جواب يبقى محدودا؛ أي أن الحكم على خيرية الفعل أو أخلاقيته من عدمها، يظل وقفا على الذات الفاعلة وحدها؛ لأنها هي وحدها التي يمكنها أن تعرف ما إذا كان الفعل قد أتى وفقا للقانون أم لا47، وهذا يعني أن ذاتا أخرى قد تتعرف على القانون الأخلاقي، لكن مصداقيته تظل ذاتية؛ وأن كون الواجب يجد أساسه في المبادئ القبلية للعقل، أمر يسمح للذوات الأخرى بأن تقيس مصداقيته عمليا من حيث صلاحيته للجميع؛ لكن معيار المصداقية يبقى ذاتيا محضا. لا أحد يمكنه أن يجادل في مظهر الواجب كفعل واقعي، لكنه كأمر أخلاقي عقلي خالص يصدر عن الإرادة الخيرة، تظل مصداقيته حبيسة السريرة والطوية الذاتية للشخص التي لا تنسبر (insondable).

يظل مشكل التحقق من أخلاقية الواجب قائما فعليا – شأنه في ذلك شأن فكرة الحرية – في علاقته بالقانون الأخلاقي والاستقلال الذاتي، لكن ذلك لا يمنع من إمكانية إيجاد صيغ عقلية كونية خالصة ومطلقة للواجب كأمر أخلاقي، أي صيغ تترتب على ما سبق، وفيها تتحول القواعد الأخلاقية الذاتية إلى قانون كلي وعام. وأولى تلك الصيغ: « لا تفعل إلا بما يتفق مع القاعدة التي تمكنك في نفس الوقت من أن تجعل منها قانونا عاما»48. وثانيتها: « افعل كما لو كان على قاعدة فعلك أن ترتفع عن طريق إرادتك إلى قانون طبيعي عام»49. وثالثتها: « افعل الفعل بحيث تعامل الإنسانية في شخصك وفي شخص كل إنسان سواك بوصفها دائما وفي نفس الوقت غاية في ذاتها، ولا تعاملها أبدا كما لو كانت مجرد وسيلة»50. عبر هذه الأوامر الأخلاقية المطلقة تجاه الذات وتجاه الآخرين، يصبح كل شخص – ذاتا كان أم آخر – غاية في ذاته، عضوا ومشرعا في ما يسميه كانط: «مملكة الغايات»51. مشرع لأنه يشارك بصفته كائنا عاقلا في وضع القوانين الكلية العامة، وهذا الأمر – كما يقول كانط – هو: « ما يجعله صالحا لأن يكون عضوا في مملكة ممكنة للغايات»52. بهذا تتشكل صورة الكائن الأخلاقي، لكنها صورة لا تكتمل إن لم ترفق بالنية الأخلاقية الطيبة53 التي تسبغ صفة «المشروعية» على عضويته في مملكة الغايات.

عموما، يمكن رصد المشترك بين تلك الصيغ التي تسم الواجب كأمر أخلاقي مطلق، في ثلاث سمات: أولاها، الكلية والشمول من حيث صورتها؛ وثانيتها، أنها تعين الكائن الأخلاقي كغاية في ذاته، من حيث مادتها؛ وثالثتها، أنها تحدد تحديدا تاما وغير مشروط كل فعل أخلاقي ممكن، من حيث طريقة مساهمتها في مملكة الغايات. بهذه السمات يتحقق القانون الأخلاقي في إطلاقيته ؛ بدءا من الصورة التي تتخذها القاعدة في الإرادة، مرورا بتعدد المادة موضوعا وغاية، وانتهاءً بالشمول والاكتمال في شكل قانون كلي عام54. أي أن الإرادة تصبح عبر القانون الأخلاقي الكلي والمطلق إرادة خيرة بإطلاق.

إن التأصيل الأخلاقي الكانطي لفكرة «الواجب» جعل من هذه الفكرة – التي تشكل مادة كل إرادة خيرة حرة وخالصة – مبدأ الأخلاق في كونيتها؛ لذلك أمكن الحديث – ليس فقط عن واجب بصيغة المفرد – بل عن واجبات ليست في حقيقة أمرها إلا مرآة تعكس مسؤولية الشخص الأخلاقية تجاه ذاته وتجاه الآخرين، وأيضا تجاه باقي الموجودات العاقلة منها وغير العاقلة.



لم تبق فكرة الواجب الكانطية حبيسة التنظير العقلي الخالص، وإنما همت هي مجال التفعيل على مستوى الممارسة؛ لذلك نعثر في نصوص كانط العملية على ترسانة من الأمثلة تحاول تقريب الواجب من مجال ممارسته. ولا شك أن في تمييزه بين قواعد الفعل والقوانين العقلية الخالصة التي تؤطرها، خير دليل على اهتجاسه بكيفية تفعيل القواعد الأخلاقية وتحويلها إلى أفعال تتجسد واقعيا. فإذا كانت كل غاية تفترض لزوما وسائل تحقيقها، فالشأن في الواجب أن يكون غاية في ذاته، والشأن في هذه الغاية أن تكون هي الباعث على الفعل سعيا نحو تحقق الفضيلة واقعيا55. هذا الواجب ليس فقط واجبا تجاه الذات، وإنما هو واجب تجاه الموجودات التي عداها؛ لذلك يمكن التمييز بين واجبات تجاه الذات وواجبات تجاه الآخر الإنسي، وواجبات تجاه باقي الموجودات التي تسكن العالم.

47 - سليمان، جمال أحمد محمد ، إيمانويل كانط: أنطولوجيا الوجود، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت 2009، ص 419.
48- كانط، إمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، م.م.س، ص 93.
- 49 المصدر السابق، ص 94.
- 50 المصدر نفسه، ص ص، 108، 109.
51- المصدر السابق، ص 116.
- 52 المصدر نفسه، ص 121.
53- نفسه.
54- المصدر نفسه، ص ص، 123، 124.
55- Kant, Emmanuel, Métaphysique des Mœurs II, op.cit, p 230.

أ - واجبات تجاه الذات

يميز كانط في الإنسان بين بعدين[56]: بعد طبيعي من حيث كونه كائنا فيزيقيا؛ وبعد أخلاقي، من حيث هو كائنا أخلاقيا. وعلى ذلك تنقسم الواجبات إلى واجبات تجاه الذات ككائن فيزيائي، يمكن اختصارها في حفظ البقاء[57] وكل ما يتعلق بتنمية القدرات الجسدية والحفاظ على السلامة البدنية؛ بتجنب كل ما من شأنه أن يلحق ضررا بالحياة وبالصحة، كالانتحار وعدم الاعتدال في الأكل والشرب، والانغماس البهيمي في اللذات. بالمقابل يدعو كانط إلى إخضاع الرغبة للعقل، وهي عموما فكرة تجد أصولا لها عند فلاسفة سابقين. كما يدعو إلى تطوير القدرات والقوى الطبيعية لدى الإنسان وملكاته الذهنية والعقلية[58].

أما الشق الثاني، فهو الواجبات تجاه الذات ككائن أخلاقي[59]، وهي واجبات تروم الرفع من قيمة الإنسان الأخلاقية، والسعي نحو كماله الأخلاقي، بتمرين إرادته[60] وتصفية السريرة من كل غاية وكل سعي غير خالص، عبر سبر أغوار الذات. ذلك أن « معرفة الذات الأخلاقية، التي تتطلب النفاذ إلى أعماق القلب المستعصي سبرها، هي بداية الحكمة الإنسانية»[61]. كذلك لا يتردد كانط في تقديم وصايا – على طريقة رجال الدين – داعيا إلى تجنب الرذائل ما ظهر منها وما بطن (الكذب، البخل...إلخ)، نحو الغاية العظمى وهي الخير الأسمى. إلا أن هذا الخير الأسمى لا يتوقف عند الذات بل يتجه نحو الآخرين؛ بل إن الواجبات تجاه الآخرين هي واجبات تجاه الذات، وإلا كيف يمكن للواجب أن يكون كونيا.

ب - واجبات تجاه الآخرين

يعتبر كانط البحث عن سعادة الآخرين واجبا؛ وهي سعادة من جانبين؛ سعادة فيزيقية وسعادة أخلاقية[62]. كما يُلخِّص الواجبات تجاههم كأشخاص في «واجب المحبة» الذي يجد أساسه – ليس في الميول – وإنما في قاعدة الإحسان والبر؛ وعلى ذلك يقسم واجب المحبة إلى ثلاث: البر بهم والإحسان إليهم، والاعتراف لهم بالجميل، والتعاطف معهم. باختصار يجتمع واجب المحبة وواجب الاحترام – بشكل حميمي – في الصداقة كأساس للعلاقة مع الآخر[63].

ج. واجبات تجاه باقي الكائنات

يرى كانط أن ضربا من الواجبات تجاه الكائنات الأخر هي واجبات تجاه الذات، لأن الإنسان من حيث هو شخص ومن حيث هو كائن طبيعي، يحمل في ذاته واجبات تجاه كائنات غير إنسانية محسوسة، كالحيوان والنبات وما يوجد في الطبيعة؛ وكائنات فوق–إنسانية غير مرئية، كالله والملائكة[64]. وعليه فكل نزوع نحو التدمير في الطبيعة أو العنف ضد الحيوان هو ضد مبدأ الواجب. كما أن فكرة الله العقلية تحتم واجبا من نوع آخر هو واجب احترام الدين.

ليس هذا النوع الأخير من الواجبات إلا نوعا من تمديد المفاهيم (amphibologie des concepts) خلاله يوسع كانط دائرة الواجب إلى الكائنات غير الإنسانية. وهو في كل حال يحمل في ثناياه إرهاصات لفلسفة بيئية ممكنة؛ وإن كان يدخل الحيوانات ضمن صنافة «الأشياء» ضمنيا فلا يسند لها لا واجبات لها ولا حقوق ولا يعدها «أشخاصا» مادام الإلتزام الأخلاقي لا يخص إلا «الأشخاص». وبالتالي يتخذ الواجب صفة إلتزام أخلاقي تجاه الكائنات البشرية وتجاه باقي الكائنات مهما كانت طبيعتها.

إجمالا يمكن القول إن الواجب كأمر أخلاقي يعكس طابع المسؤولية التي يتحملها الشخص تجاه ذاته وتجاه ما يحيط به؛ مسؤولية يتبدى من خلالها اهتجاس كانط ببناء فلسفة أخلاقية تتوافق وطبيعة الكائن العاقل وتنسجم مع وضعه داخل العالم الذي يتقاسمه مع كائنات طبيعية أخرى.

كتب كانط في خاتمة « نقد العقل العملي» قائلا: « شيئان يملآن الوجدان اعجابا وإجلالا، يتجددان ويزدادان على الدوام كلما أمعن الفكر التأمل فيهما: السماء المزدانة بالنجوم من فوقي والقانون الأخلاقي في داخلي.»[65] في قول كانط هذا ما يبين مكانة القانون الأخلاقي في نفسه وفي فلسفته؛ فإذا علمنا أن الواجب أو القانون الأخلاقي هو ما يعلي من قيمة الإنسان ويجعله أسمى من باقي كائنات الطبيعة، أمكن أن نعتبر الواجب تلك القوة الداخلية التي تجعل الكائن الإنساني يهفو نحو الأخلاق، وما

56 - هذا التمييز يجد جذوره عند روسو في» أصل التفاوت».
57 - المصدر السابق، ص 273.
58-المصدر نفسه، ص 306.
59- المصدر نفسه، ص 283.
60 - المصدر نفسه، ص 227.
61 - المصدر نفسه، ص299.
62 - المصدر السابق، ص ص، 236، 237.
63- المصدر نفسه، ص 342.
64- المصدر نفسه، ص 301.
65 - كانط، إمانويل، نقد العقل العملي، مصدر مذكور سابقا، ص 269.

يجعله – تبعا لذلك – شخصا يستحق الاحترام والكرامة.

III - الاحتـــــرام والكـــرامة

لا ينفصل الاحترام والكرامة عن الواجب، بل إن الاحترام الذي يُكنُّه الشخص للواجب كقانون أخلاقي هو ما يجعل منه محط احترام، وما يترتب عنه حظوته بالكرامة؛ لأن الواجب هو ما يميز الكائن العاقل ويجعله غاية في ذاته. ومن ثم تمتح قيمة الشخص، من حيث هو كائن أخلاقي، من التزامه الأخلاقي تجاه ذاته وتجاه الآخرين. لكن كيف نفهم طبيعة العلاقة التي تربط الواجب كقانون أخلاقي بالاحترام من حيث هو احترام مزدوج: احترام داخلي للقانون الأخلاقي، واحترام خارجي – يترتب عن الأول – يكتسبه الشخص من الآخرين؟ وكيف نفهم صفة الكرامة التي يحظى بها الشخص من حيث كونه كائنا عاقلا يوجد كغاية في ذاته ؟



يتبدى احترام القانون الأخلاقي في خضوع الذات إلى نفسها باعتبارها حرة مشرعة لهذا القانون؛ وعبر هذا الاحترام تتمتع الذات بصفة «الشخصية». لكن من أين يصدر هذا الاحترام للقانون الأخلاقي؟ وما هي طبيعته؟

إن «احترام القانون الأخلاقي إحساس يصدر عن مبدإ عقلي، وهذا الإحساس هو الوحيد الذي نعرفه قبليا، ونستطيع إدراك ضرورته»66، وهو إحساس يتميز نوعيا عن المشاعر التي تتصل بالميل أو الخوف. كما أنه شرط الخضوع للقانون؛ إذ أن ما أعرفه معرفة مباشرة كقانون أخضع له، إنما أعرفه بنوع من الاحترام يدل على الشعور بتبعية إرادتي لقانون ما دون وساطة أي مؤثر حسي. وهذا التحديد المباشر الذي تتحدد فيه الإرادة بواسطة القانون، يكون الشعور به هو الاحترام نفسه؛ بحيث يعتبر الاحترام أثرا للقانون على الذات لا علة له67. تبعا لذلك يكون موضوع الاحترام هو القانون وحده. القانون الذي نفرضه على أنفسنا بما هو قانون ضروري في ذاته. أما احترام الشخص فما هو إلا نتيجة لاحترام القانون.

إذا كان من المتعذر أن ننسب للإرادة موضوعا ينتمي إلى الميول قد يشكل باعثا على الفعل، فإنه لا يبقى لتحديد هذه الإرادة موضوعيا إلا القانون الأخلاقي الذي يصدر عنها؛ أما ما يحددها ذاتيا، فهو الاحترام الخالص لهذا القانون، لأنه فيصل التفرقة بين ميولنا الطبيعية المقيدة بحبنا لذواتنا التي لا ينجم عنها إلا إحساس باثولوجي؛ وبين ما يصدر عن إرادتنا الخالصة من احترام للذات بسبب خضوعها للقانون الأخلاقي الذي يأتي نتيجة إكراه يمارسه العقل على تلك الإرادة. في الحالة الأولى تبقى الحرية ذاتية، أما في الحالة الثانية – أي عبر القانون – فإنها تصبح موضوعية، لأنها تنتقل من حب الذات إلى إكراه الذات؛ الأمر الذي ينجم عنه إحساس بالاحترام تجاهها. وهذا الإحساس في حقيقة أمره ليس إلا احترام القانون الأخلاقي68. وهو احترام لا ينطبق على الكائنات التي ليست لها ميول حسية، لأن قاعدة الإكراه والمقاومة التي تمارسها الذات على نفسها تنتفي. يقول كانط بهذا الصدد:» إن احترام القانون لا يمكن أن ننسبه لكائن أسمى، أو كائن لا تعيقه الحساسية، كائن لن تشكل الحساسية – تبعا لذلك – حاجزا أمام العقل العملي عنده»69. احترام القانون الأخلاقي من طبيعة خاصة، بحيث يبدو أنه ينتمي إلى الطبيعة العاقلة على سبيل الحصر.

إذا كان احترام القانون لا ينطبق على الكائن الأسمى، فإنه لا ينطبق أيضا على الأشياء ولا على العجماوات. يقول كانط في هذا المعرض:» إن الاحترام لا ينطبق إلا على الأشخاص، وليس على الأشياء. فبمكن الأشياء أن تؤجج ميولنا، بل وحتى الحب إذا تعلق الأمر بالحيوانات (الخيول، الكلاب...إلخ)، أو الخوف الذي يقع داخلنا بسبب البحر أو البركان أو حيوان مفترس؛ لكن ذلك ليس من الاحترام في شيء.»70 تأتي قيمة الاحترام من كونه يجدف ضد الميول والعواطف؛ فهو ليس إحساسا باللذة – وما ينبغي له – بل إن الإنسان يكتسبه على مضض، عبر مقاومة داخلية لا هوادة فيها؛ لذلك لا نجد القانون الأخلاقي محط احترام من طرف الجميع. وحده الإنسان المستقيم الذي يقوى على إكراه ذاته ووضع حد لميوله، يقوى على احترام القانون، فيستحق بذلك أن يكون موضع الاحترام؛ وبالتالي يستحق أن يكون شخصا.

إن احترام القانون الأخلاقي – بهذا المعنى – هو الباعث الأخلاقي الذي لا يقبل الجدال، من حيث هو إحساس لا موضوع له سوى هذا القانون الأخلاقي.71 فإذا ما اعتبرنا أن احترام القانون واجب من بين الواجبات، فإنه يصبح واجبا تجاه الواجب72. إذ باحترام القانون الأخلاقي ترتفع قيمة الشخص إلى درجة تفوق وجوده ككائن طبيعي، إلى اعتباره كائنا أخلاقيا. بهذا الاحترام

66-Kant Emmanuel, Critique de la Raison Pratique, op.cit, p155.

67 -كانط، إمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، م.م.س، ص 53.
68- المصدر نفسه، ص 116.

69- Kant, Emmanuel, Critique de la Raison Pratique, op.cit, p119.

70- نفسه.
71- المصدر السابق، ص 122.

72- Kant, Emmanuel, Métaphysique des Mœurs II, op.cit, p 248.

إذن، يسمو الكائن الإنساني فوق طبيعته ويصبح أهلا للاحترام والكرامة. بذلك تصبح فكرة «الكرامة» التي يحملها كل شخص في ذاته هي الدافع على الاحترام.

– ② –

ليس الشخص غاية في ذاته فقط لأنه كائن عاقل يملك ملكة تميزه عن باقي الكائنات في الطبيعة، لأن ذلك يكسبه فقط ثمنا سوقيا من خلاله يعلو على تلك الكائنات؛ وليس غاية في ذاته – أيضا – فقط لأنه يخضع نفسه لقانون أخلاقي ويحترمه؛ ولكنه كذلك لأنه يملك إرادة مشرعة. إذ «ينبغي دائما أن تعد إرادة الكائن العاقل في الوقت نفسه إرادة مشرعة، فلو كان الأمر على خلاف ذلك لتعذر على الكائن العاقل أن يكون غاية في ذاته.»73 لأنه من حيث قدرتنا على التشريع داخليا، نسمو إلى درجة عليا من التقدير الذاتي إحساسا بقيمتنا الداخلية التي لا يُقَدَّر الإنسان – نسبة إليها – بثمن، وبفضلها «يملك كرامة غير قابلة للاستلاب يستلهمها من احترامه لذاته»74، ومن احترامه للقانون الذي يضعه لنفسه.

إن الأشياء تقدر بثمن، لكن ذلك لا ينطبق على الكائنات العاقلة التي توجد كغاية في ذاتها. وهذا ما يؤكده كانط في محطات عدة: «فالإنسان وحده – ومعه كل مخلوق عاقل – يوجد كغاية في ذاته»75؛ وهو بذلك يختلف عن الأشياء، لأن « لكل موجود في مملكة الغايات إما ثمن أو كرامة: فما له ثمن، من الممكن أن يستبدل بشيء آخر مكافئ له؛ أما ما يعلو فوق كل ثمن، وما لا يسمح – تبعا لذلك – بأن يكافئه شيء فإن له كرامة»76. فكرة «الكرامة» إذن تنحصر في الإنسان بوصفه كائنا أخلاقيا؛ أي شخصا يملك عقلا عمليا يملي على إرادته الطريق الذي تسلكه أخلاقيا، من حيث هو كائن مشرع؛ وبذلك يسمو فوق كل تثمين. وفي ذلك يقول كانط:» يسمو الإنسان فوق أي ثمن لكونه شخصا – أي ذاتا لعقل عملي أخلاقي – وهو من حيث كونه كذلك، يجب أن يقدر لا كوسيلة تحقق من خلالها غايات الآخرين، ولا حتى غاياته الخاصة، بل كغاية في ذاته؛ وهذا يعني أنه يملك كرامة (قيمة سامية ومطلقة)، من خلالها يجبر الكائنات العاقلة الأخرى في العالم على احترامه، على نحو تتحدد قيمته مع أي عضو من تلك الكائنات على قدم المساواة»77. وعليه يجب أن يعلي من شأنه، وأن يسمو فوق طبيعته الفيزيائية، وذلك بأن يجعل من نفسه كائنا أخلاقيا، وألّا يفقد شخصيته – ما دامت الشخصية هي ما يوقظ فينا احتراما لذواتنا78 – وألا يفقد انتماءه إلى الإنسانية بأن يُعزّ ويقدر ذاته تقديرا، وأن لا يجعل من نفسه عبدا للآخرين، أو وسيلة في أيديهم؛ لأن : «من جعل من نفسه دودة تزحف على الأرض، فلا يجب أن يشتكي إن داسته الأقدام!»79

خاتمة:

لقد حاول كانط الإعلاء من شأن الإنسان فوق نوازعه الطبيعية؛ وسعى إلى ذلك مستندا إلى ما يملكه هذا الكائن وما يستطيعه في الوقت نفسه نحو عالم كان فقط يسكن خانة اليوتوبيا، وألقى على الإنسان مسؤولية الوجود والموجودات عبر هذه الأخلاقية؛ ومعه بدت «شخصية» الإنسان الطريق الوحيد لبناء غد أفضل. إذ يرفع شعار الحرية والعقل ويعلي من شأن الذات الإنسانية – ليس على طريقة ديكارت – ولكن هذه المرة من طريق آخر هو طريق الأخلاق، وهذا ما يفسر الأصوات التي ارتفعت منادية بالعودة إلى كانط. فهل نجح الشخص الكانطي في تغيير منحى الأخلاق كما دأبت عليها الفلسفة الأخلاقية قبله، أم أنه ظل حبيس «ما يجب أن يكون» غير عابث بما هو كائن؟ هل استطاعت الأخلاق الكانطية أن تتجسد عند الجميع على نحو كوني أم أن ما هو عقلي عجز عن أن يصبح واقعيا؟ أسئلة جوابها يفرض أن ننتقل إلى محطة ثالثة، هي نقد الشخص الأخلاقي الكانطي.

73 - كانط، إمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، م.م.س، ص ص، 118، 119.

74- Kant, Emmanuel, Métaphysique des Mœurs II, op.cit, p 293.

75- Kant, Emmanuel, Critique de la Raison Pratique, op.cit, p137.

76- كانط، إمانويل، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق، م.م.س، ص 119.

77- Kant, Emmanuel, Métaphysique des Mœurs II, op.cit, p 291.

78- Kant, Emmanuel, Critique de la Raison Pratique, op.cit, p138.

79- Kant, Emmanuel, Métaphysique des Mœurs II, op.cit, p 294

الحوار والعنف بين منطقي الفصل والوصل



إعـــــداد:
ذ خالد لحميدي

تقديم:

لردح من الزمن كنا نعتقد أن التعارض بين العقل والعنف، بين الحوار والتعصب، أضحى من الموضوعات الكلاسيكية التي تجاوزها الخطاب الفلسفي المعاصر، وأن هذه الأزواج عف رسمها واندرس. لذلك لا فائدة ترجى من الوقوف والتباكي على أطلالها، على طريقة هل غادرت الفلسفة من متردم؟ وهو على كل حال اعتراض مشروع، ينطلق من قناعة راسخة هي عدم جدوى الحديث عن مثل هذه المواضيع مادامت الفلسفة كخطاب عقلي ومنذ نشأتها اعترفت بأهمية الحوار وألحت غير ما مرة على نبذ العنف؛ وآي ذلك أن تاريخ الفلسفة زاخر بعدة نماذج ـ لا أنفي العكس ـ تؤكد رسوخ هذا التقليد في الخطاب الفلسفي. وهنا يمكن التوقف عند بعض الأسئلة التي شكلت مفترق طرق بخصوص إشكالية العلاقة بين العنف والحوار داخل الخطاب الفلسفي: هل يمكن التسليم أن الخطاب الفلسفي كان خطابا ضد العنف من أجل الحوار؟ ألم يكرس الخطاب الفلسفي في بنيته الخفية ضمير العنف المستتر؟ ألسنا أمام تاريخ رسمي سيَّج الفلسفة داخل المركز وأهمل الهامش، سلط الضوء على المفكر فيه و غاب عنه اللامفكر ـــ فيه؟ أيٌّ منطق يمكن من خلاله «تعيير» العلاقة بين الحوار والعنف: منطق التناقض و الفصل أم منطق التضايف والوصل؟



لا يخفى أن الحاجة إلى الحوار الدائم، كانت الدافع وراء اختيار هذا الموضوع الذي يمكن الجزم أنه يكاد يغيب في تقليدينا الفكري، وإلا كيف نفسر أن مفكرينا الكبار ـ العروي، الجابري ، الخطيبي ، أومليل ، طه عبد الرحمان «بدرجة أقل» ـ لا يتحاورون فيما بينهم، ولا يقرأون إنتاج بعضهم البعض، وإن فعلوا كان مع القصي والبعيد الشرقي أو الغربي. ظاهرة تفصح عن حجم المفارقة التي تكتنف الفكر خطابا وممارسة؛ وتفرز في الوقت عينه علامات استفهام كبرى تعتمل في دخيلة كل باحث مهتم بطعم المرارة والأسى، لتجتاحه أسئلتها دون استئذان : لماذا كل هذا التنافر والتباعد؟ ؟ أيمكن للتنافس أن يذهب حد محو الآخر في فكره، أو أن يصل إلى درجة الإقصاء والتهميش؟ ما قيمة منتوجنا الفكري إذا لم نضعه تحت



موضع النقد والتشريح؟ وما فائدة التغني بالقيم والأفكار في غياب الحرية والحوار؟

إذا كان هذا يحدث في مستوى أعلى، فما بالك حين يتعلق الأمر بالعلاقات الاجتماعية: في البيت، وبين الرجل والمرأة، في المؤسسة، في الفصل، في الساحة، في الشارع؛ أو السياسية: داخل قبة البرلمان، في العلاقة بين الفرد والدولة.... الخ؟ حالات معيشة ذهلنا عنها بحكم تكرارها حتى غذت في غفلة منا قاعدة بدل أن تكون استثناءً.

غني عن البيان القول إن المتتبع الحصيف، يدرك أن الوقت قد أَزِف من أجل إعادة النظر في العلاقة بين الحوار و العنف؛ كي نخرج من منطق الفصل ـ أعني الحوار أو العنف ـ، إلى منطق الوصل ـ وأقصد الحوار و العنف ـ في أفق استشكال هذه الصلة الملتبسة بين مفهومين بينهما برزخ لا يبغيان. لم يكن اختيار المفكر الألماني الفرنسي إريك فايل عبثيا وإنما اقتضته دواع يمكن إجمالها في سببين: أولهما، أن فايل في كتابه منطق الفلسفة وضع الأصبع على مكمن الخلل في الخطاب الفلسفي المعاصر، وبيان ذلك فيما سيأتي؛ وثانيهما، أن هذا المفكر ومن خلال عمله سيفتح أبواب الحوار مع أطروحات موازية عالجت الموضوع نفسه. وفي حسباني أن هذه المداخلة تتغيا إعادة ترسيم الحدود بين الحوار والعنف نحو أفق فهم أعمق لوظائفهما بمعزل عن الخير والشر وبمنأى عن منطق التناقض.

لعل أهمية إريك فايل في هذا المعرض تكمن في أنه أول من أخرج مفهوم «العنف» من دائرة المقاربات الاختزالية للسوسيولوجيا والتحليل النفسي والفلسفة السياسية الحديثة على حد سواء، لكونها ظلت حبيسة سياجها الدُّغمائي الذي يعترف بالوسيلة قبل الغاية وبالمنهج قبل الموضوع، وبالشكل قبل المضمون

لعل أهمية إريك فايل في هذا المعرض تكمن في أنه أول من أخرج مفهوم « العنف» من دائرة المقاربات الاختزالية للسوسيولوجيا والتحليل النفسي والفلسفة السياسية الحديثة على حد سواء، لكونها ظلت حبيسة سياجها الدُّغمائي الذي يعترف بالوسيلة قبل الغاية وبالمنهج قبل الموضوع، وبالشكل قبل المضمون؛ الشيء الذي ضيق من أفقها الابيستمولوجي. لاشك أن هذا هو عيب المرويات الكبرى التي ثبت عجزها عن فتح دائرة اللامفكر فيه، حين سيجت نفسها داخل «وضعانية» كان هاجسها تبريريا أكثر منه «موضوعيا». لذلك لم ترَ في العنف سوى حالة شاذة وانفلات من ربقة النظام لا بد من رد انزياحه إلى سكة العقل والمعنى. إذن، يتجاوز فايل عتبة المقاربات الاختزالية إلى رحابة النقاش المضني والصعب لكن المثمر حيث نقف ولأول مرة على أطروحة فريدة

لا ترى في العنف ما يعاند الحوار أو العقل أو تهديدا للعلاقات الاجتماعية، بل حاجة ماسة وحيوية تغذي الخطاب الفلسفي نفسه وتجعل منه خطابا ممكنا[1]. وانطلاقا من هذه المكانة سيضطلع العنف بأدوار ووظائف ليس أقلها أهمية ضرورة المراجعة الشاملة لوظيفة هذا المفهوم في علاقته بالخطاب الفلسفي؛ وهو ما يحيلنا إلى قطب الرحى في أطروحة فايل. عندما سيصرف النظر عن خطاب الماهية التقليدي لمفهوم الإنسان كما حددته التصورات الكلاسيكية، مستعيضا عنه بخطاب جديد لا يرى في الإنسان أي امتياز أو حظوة اللهم رهانا مفتوحا في سبيل تحققه ككائن قد يجنح إلى العنف أو إلى الحوار(= الخطاب). يترتب عن ذلك أن الأصل في الإنسان هو أن يختار وأن العقل فيه ليس فضلة وإنما إمكانية من بين إمكانات عديدة لا يستثنى منها أبدا إمكان العنف.[2] وعليه لا يجب أن يعزب عن بالنا أن حالة العنف كواقعة مادية تسبق منطقيا وتاريخيا[3] إمكان الخطاب والحوار، و كونها إمكانا، فذلك بالنسبة إلى الخطاب الفلسفي ــ كخطاب متجانس ومنسجم ــ وحده القادر على التفكير في العنف . هذا ما ذهل عنه كثير من الدارسين الذين أغفلوا هذا التمييز الدقيق والحاسم، مما انعكس على نظرتهم إلى موضوعة العنف في علاقته بالخطاب، حيث سيعتبرونها مجرد حالة عارضة لا يجب الوقوف عندها، فكانت النتيجة أن أقصوا العنف من دائرة اهتمامهم بعلة إبقاء الضروري وإهمال الثانوي4؛ وهو ما يعيبه فايل عليهم. يظهر جليا إذن، أن حاجة الفلسفة إلى الحوار كحاجتها إلى العنف؛ وفي ذلك قطعية مع كل الأطروحات السابقة، ومع كل معيرة للعنف من طرف النظريات الأخلاقية والدينية والسياسية. هل نفهم من ذلك أن العنف مستقل بذاته ولا يحتاج إلى أن يؤكده الخطاب الفلسفي؟ الجواب نعم، لأن الفلسفة ستكون دائما في حاجة إلى العنف، بل إلى خلقه إذا أمكنها ذلك. وهذا ما تحاول المقاربات الوضعانية تناسيه في نزوعها إلى التحكم والسيطرة وتشديد المراقبة وفرض مزيد من البيروقراطية والتنظيم، الشيء الذي ينافي حقيقة فعل الإنسان المطبوع بالتناهي وعدم الاكتمال. لكأن صاحب «منطق الفلسفة» يرفع الوشاح عن عذرية الفلسفة وعن خطابها الذي طالما تغنى بصرامته وعقله ولم يفطن إلى أن العنف يخترقه في حله وترحاله[5]. وهنا تكمن الإضافة الحقيقية لفايل في إخراجه موضوعة العنف من دائرة العجمة إلى رحابة البيان؛ أو بتعبير أخر فضح تلك الخلفية الصامتة والمسكوت عنها في الخطاب الفلسفي. حري إذن، القول إنه لم يعد مسموحا التفكير مع أو ضد العنف، لأن أوان ذلك قد فات، ولم يعد في الإمكان سوى التفكير في تخوم هذه العلاقة الجدلية بين الحوار والعنف، وأن نرفعها من العلاقة السلبية إلى العلاقة الايجابية. باختصار، علينا أن نفكر مع العنف ضد العنف. صحيح أن الفلسفة تحاول دائما أن تقدم نفسها كخطابِ اللاعنف وتلك وظيفتها الأساسية، لكن الصحيح أيضا أن أثناء أدائها لهذه الوظيفة لا تزعم لنفسها القضاء عليه بل محاورتَه والتفكيرَ فيه، تفكيرا يهدم حدود منطق الفصل، ولا يقطع مع الأصل، ويؤكد ماهية الإنسان كحرية وإمكان. فهل هناك حاجة إلى الإشارة ــ مع فايل ــ إلى أن العنف هو ما يحدد ماهية الإنسان ؟[6]

ربما حان الوقت لفحص تبعات هذه الأطروحة في ضوء الأسئلة التالية : وأعني سؤال الهوية، وسؤال الحقيقة، وسؤال التاريخ. الجواب عن هذه الأسئلة، يجبرنا على الاعتراف أن الفلسفة فشلت في مهمتها؛ هذا ما يبدو من الوهلة الأولى مادامت فشلت في تحييد العنف وتجاوزه. أمام هذه المفارقة لا يمكننا إلا أن نضم صوتنا إلى المفكر إمانويل لفيناس، عندما أجاب: « إن أفضل شيء بالنسبة إلى الفلسفة هو أن تفشل في مهمتها. فمن الأفضل لها ألا تنجح في تجميع المعنى ». لأن فشل الفلسفات الوضعية في تجميع معنى مفهوم العنف؛ هو ما سيسمح لأريك فايل بتجاوز المقاربات السابقة عليه ــ بما فيها المقاربة الهيجيلية ــ وبالتالي فتح أفاق جديدة للخطاب الفلسفي لا تعترف إلا بشرعية الاختلاف الجذري لسؤال الهوية ضد الهوية، وللحقيقة ضدا على الحقيقة و للتاريخ ضدا على التاريخ.

أليس هذا ما نجد صداه يتردد عند مدرسة الحوليات خاصة عند فرديناد بروديل، وأخص بالذكر أطروحته حول حوض البحر الأبيض المتوسط، حين يشير متحدثا عن أسباب ظهور الحضارة في التاريخ إلى أن العنف والحقد هو ما يصنع الحضارة، إذ لا يمكن أن نتصور وجود حضارة بريئة من هذه التهمة.[7] تهمة لا تمس فقط الحضارة ولكن اعتورت خطاب مفهوم الهوية والحقيقة في الفلسفة العاصرة، كفلسفة للأزمة بامتياز خاصة عند بول ريكور ومشيل فوكو على سبيل المثال لا الحصر.

وخلاصة القول، إذا كانت ماهية الحرية أن تحيا خارج الأسوار وبمنأى عن أسيجة العقل، فإن فك أسرها يمر حتما عبر جسر العنف الذي به ــ وبه فقط ــ يمكن خلق تلك الفسحة بين القضبان كي ينعمَ طائر الحرية بحقيقته ككائن حر أولا، وعاقل ثانيا، إذا ما اهتدت حريته إلى ذلك. باختصار، العنف هو ما يعبد الوَعْرَ أمام الحوار كي تتحقق الحرية كاختلاف.

1- Eric, Weil, **Logique de la philosophie**, Paris librairie , J . Vrin, 2 Ed, 1974, page 60.
2- Ibid, PAGE , 57.
3- Ibid, page, 69
4- Ibid, PAGE, 58.
5- Ibid, page 70.
6- Ibid, page 54
7- Fernand Braudel, **La Méditerranée : L'esspace et l'histoire**,Paris édition Flammarion, 1985 page 172.

عرض ملخص:

مفهوم التقدم في الفلسفة



إعــداد:
ذ: عبد الحي العلام

1- مدخل :

بادئ ذي بدء سأقوم بتوضيح وتحليل الكلمتين الواردتين في عنوان هذا العرض، وإبراز مقصدهما الذي أتوخاه: مفهوم التقدم. فماذا أقصد بالمفهوم؟ وهل أعني دلالته الفلسفية؟ وماذا أبتغي من كلمة التقدم؟ هل أنظر إليها من خلال بعدها الإيديولوجي؟ ألا أحاول وضعها في محك ابستمولوجي؟

من خلال قراءتي «للمفهوم» لاحظت أننا نستعمل الكلمة في الغالب الأعم بالمعنى الواسع ، لذلك ارتأيت أن أكون حريصا دقيقا في توظيف الكلمات واستعمالها حسب المقام، بلغة «دوسوسير» De Saussure فالمفهوم هنا، الوارد في بداية عنوان العرض، لا أقصد به أنه مفهوما فلسفيا، بل مفهوما في الفلسفة، ولأوضح أكثر: هناك المعنى الخاص للمفهوم، وهو المفهوم الفلسفي جوهرا لا عرضا، بالفعل وليس بالقوة، والذي يكون علامة على الفيلسوف، وشئ مجسد بنفسه لأنه هو من أبدعه، وبتعبير أفلاطونPlaton ق 5ق م يجب تأمل الفكرة وبلغة نيشه حديثا:» ينبغي أن يتوقف الفلاسفة عن قبول المفاهيم التي تعطى لهم، فيكتفون بتنظيمها وتلميعها، بل يتعين عليهم أن يبدأوا بفبركتها، بخلقها.» المفهوم الفلسفي يهم فيلسوفا بعينه، ف»الكوجيطو» علامة مسجلة لديكارتDescartes وقبله «العصبية» مفهوم خلدوني، وبعده «التصارع الطبقي» مفهوم ماركس كما أن «الديمومة»تنتمي إلى عالم برجسون...إلخ.

من جهة أخرى هناك المفهوم العام المشترك والذي يدخل ضمن الموضوعات التقليدية الكبرى التي تناولتها الفلسفة: الوجود والمعرفة والقيم، ولا شك أن كل مفاهيم البرنامج المقرر هي مفاهيم قاربها الفلاسفة من مرجعيات متعددة.

بالنسبة لمفهوم «التقدم» فهو مفهوم عام مشترك،تحدثعنه فلاسفة الأنوار، وتحديدنا لهذا المفهوم، واشتغالنا عليه سينصب على دلالته ابستمولوجيا وليس إيديولوجيا أو تاريخيا. فلا أقصد في هذا العرض مفهوم التقدم في التاريخ بل في تاريخ الفسفة، أي من جانب معرفي، وهنا نطرح الإشكال المركزي: هل يمكن الحديث عن تقدم في الفلسفة بنفس صورة التقدم في علوم الطبيعة؟

لا شك أنه في علوم الفيزياء نستعمل «الجب الابستمولوجي» أو ما يترجمه البعض «بالقطيعة الابستمولوجية» التي تؤكد شروط التقدم بمعنى وجود فترة تظهر فيها تصورات العلماء لظاهرة ما تشكل «اللاعودة» للفكر القديم بحيث مثلا يمكن القول أن «غاليليو»: « أول من قطع الصلة بالفكر القديم وتخلى عن مفاهيمه وأسسه، مدشنا طريقة جديدة في البحث تقوم على نظرة جديدة للطبيعة، نظرة علمية حقا.»1

إن المهمة التي أدتها الفيزياء الكلاسيكية مع «جاليليو» هي ارتباطها بالتقدم، لأنها تجاوزت الفكر القديم- الأرسطي واعتبرت معارفه خاطئة، لا يمكن العودة إليها.

وإذا كانت آخر نظرية في العلم تكون أصح مما قبلها هل يمكن القول بنفس الشكل في الفلسفة: هل نستطيع القول بأن الفلسفة السيناوية أصح من الفارابية؟ أم أن فلسفة كانطKant أفضل من ديكارت؟ إن هذه المسألة انتبه إليها «ليون روبان» في مقدمته التي صدر بها كتابه عن الفكر اليوناني حين يقول:» إن تاريخ الفلسفة هو الفلسفة ذاتها، إذ أن له عند الفيلسوف أهمية حية أبدية، أما تاريخ العلم فليس كذلك لأنه ليس علما بل هو ماضي العلم، وهو لا يمثل إلا الجهد الضائع الذي يغمره النسيان بعد أن تُدرك الحقيقة»

وبالفعل إن معرفة تاريخ العلم، مسألة غير ذات أهمية بالنسبة للعالم، على العكس بالنسبة للفيلسوف: فالفلسفة لا تستغني عن تاريخها، أو بتعبير «هيجل» إن تاريخ الفلسفة هو الفلسفة ذاتها».

2 - النظريات الفلسفية ومفهوم التقدم

طُرح مفهوم التقدم خاصة في عصر الأنوارفي ق 18 نتيجة لشروط توفرت في هذه الفترة التاريخية: تقدم العلوم والحركات الفكرية حين قاربت بين «حالة الطبيعة» و«المجتمع المدني» يقول كانط :» إن تاريخا يتعلق بتطور الحرية انطلاقا من الاستعدادات البدائية الخاصة بالطبيعة الإنسانية، لهي شئ آخر غير تاريخ تقدم الحرية.وهذا تارخ لا يمكن أن يُؤسس إلا على وثائق.. لقد أوضحنا تهافت القول بالعودة إلى زمان البساطة البريئة في العرض، الذي قدمناه عن الحالة البدائية، إن الإنسان لن يستطيع البقاء فيها لأنها لا تكفيه، أحرى أن يَرْتَدَ إليها أمًا إنْ شَقيَ الإنسان بحاضره، فهو وحده المسؤول عن الشقاء»

بالنسبة للحديث عن وجود تقدم في الفلسفة ، يمكن حصر المسألة في نظريتين أو تصورين أولاهما تقرر أن الفلسفة أثناء تطورها تشكل حلقة متصلة يرتبط فيها اللاحق بالسابق ، بينما هناك نظرية تقرر أن هناك انفصالات وانقطاعات يعرفها تاريخ الفليفة ، لأن كل فلسفة مستقلة بذاتها ، ولا يمكن تخطئ فلسفة بأخرى.

أ - نظرية الاتصال

تؤكد هذه النظرية أن الأنساق الفلسفية يجمعها نظام يصعب على الباحث أن يُبينه، ولكنه موجود. ويعتبر الفيلسوف الألماني «هيجل» Hegelق19 من رواد هذه النظرية فقد «عرف الجزء الأول من القرن 19 مجهودا لبناء ما مهد له القرن السابق.وأصبح المفكرون يبحثون عن مبدأ يسمح بربط يمكن من فهم المذاهب في ذاتها ومن إدراك دلالتها التاريخية.فقام احتجاج ضد السهولة التي كانت تسمح برفض أفكار الغير بدعوى أنها أفكار تافهة، وأصبح ينظر إلى تلك الأفكار على أنها تجليات ضرورية للفكر البشري.»2

لقد أكد «هيجل» أن هناك تقدما يحصل في الفكر أثناء تطوره، فبالنسبة له «كانط» Kant ق18. قد قدم خدمة جليلة للفلسفة، ولكن ينبغي إعادة النظر في «تناقضات العقل» التي هي ليست سلبية.

حسب «هيجل»: « إن الفكرة الوحيدة التي تحملها الفلسفة، والفكرة البسيطة هي العقل؟فكرة أن العقل يقود العالم وبالتالي التاريخ العالمي الذي يسير بعقلانية.»3

إن ما جعل الطبقة المثقفة الألمانية تتحمس لمفهوم التقدم، هو ما سبق أن تحدث عنه المؤرخ العربي «ابن خلدون» ق 14 حينما تكلم عن ريح الحضارة ، بمعنى أن الفلسفة في القرن 18 أصبحت أمام أحداث وتحولات تاريخية.. فالإنسان حسب «هيجل» كائن تاريخي ومفكر ويعي أن العقل يظهر جليا في التاريخ ويسير في تقدم نحو المطلق ويؤكد «هيجل»: « إن المعنى العام للتقدم هو كونه تعاقب مراحل الفكر.» إن «هيجل» :»لا يرى في كثرة المذاهب الفلسفية مظهرا من مظاهر ضعف الفلسفة، أو دليلا على تهافت هذه المذاهب، وإنما لا يوجد في نظره تعارض بين هذه الكثرة في المذاهب وبين وحدة الروح البشرية. فتاريخ الفلسفة يكشف في رأيه عن فلسفة واحدة، تمثل المذاهب المختلفة مراحل متباينة لنموها. وهكذا تكون كل فلسفة متأخرة في رأيه، نتيجة لجميع الفلسفات التي سبقتها، وتتضمن في ذاتها كل ما تنطوي عليه تلك الفلسفات من مبادئ»4

عندما يتحدث «هيجل» عن التقدم من خلال تطور الفكروارتباط اللاحق بالسابق نجد هناك من يتحدث عن التقدم باعتباره انفصالات تعتري الفكر. فهذا «هانز رايشنباخHans Reichenbach » يؤكد على التقدم في صورة مختلفة اطلاقا عن «هيجل» حين يقول:» تاريخ الفلسفة لا ينبغي أن يعرض بوصفه مجموعة من الحقائق، ففي الفلسفة التقليدية من الخطأ أكثر مما فيها من الصواب.»

إن «رايشنباخ يُنكر علينا دراسة تاريخ الفلسفة ، لأننا نكون هنا بصدد قراءة «مواعيظ» فلاسفة قدماء ، فلابد فقط من دراسة المنطق الرياضي كبديل للفلسفة لأن الفيلسوف ينبغي له أن يكون شجاعا حين يقول إن الفلسفة عاجزة عن تطوير مذهب مشترك يمكن تلقينه للطلبة.

ب- نظرية الانفصال

ظهرت هذه النظرية كرد فعل مباشر للفلسفات التي تقول بالتقدم والتطور ، ويمكن اعتبار : الوجودية والشخصانية كفلسفات تقول بالانفصال الذي يطبع التاريخ الفلسفي. فكل نسق فلسفي هو نتيجة لمجهود شخصية عظيمة. ويمكن اعتبار «كارل ياسبرز Karl Jaspers » أحد دعاة الوجودية الذين يؤكدون على دور الذات في إبداع الفلسفة، هذه الذات التي من أجلها يريد كل واحد أن يحيى ويموت»

لقد وصف «كارل ياسبرز» الفلسفة الهيجبلية القائلة بالتقدم بأنها:» تقسر الحقيقة الواقعية قسرا، وتهمل ما كان في الفلسفات السابقة من اختلاف عن الفلسفة الهيجلية إهمالا لا ينفع فيه علاج» بل سبق للوجودي القديم: كيركغارد Kierkegard أن وصف الرؤية الهيجلية العقلية Rationalisme بأنها الطرف المناقض لفكره.

إن تاريخ الفلسفة حسب الوجودية هو تاريخ الذوات، وكل ذات لا يمكن استبدالها بالغير.» ومن هنا يتَشبه التاريخ

الفلسفي بتاريخ الفن من حيث أن أسمى آثاره الفريدة لا يمكن استبدالها بغيرها» لقد ركزت الفلسفة الوجودية على إبراز الذات التي تعبر بحرية، وفي نفس المسار يؤكذ «عبد الرحمن بدوي» في كتابه ربيع الفكر العربي: « للشخصية أكبر الأثر في توجيد فكر الفيلسوف . والمهم لدينا في التاريخ هو معرفة ما أتى به الفرد الواحد مختلفا عن الفرد الآخر، أي كل ما يصدر عن الذاتية الفردية. وعلى هذا الأساس فلابد أن ندخل في نظرنا في تاريخ الفلسفة عنصر الشخصية والفردية.»

إلى جانب الوجودية هناك رواد الشخصانية مثل: بول ريكور Paul Ricoeur **ق** 20 **الذي يبين بدوره أهمية الشخص من خلال مبدأ التفريد**Singularisation **: أي أن أي مذهب فلسفي لا نستطيع أن نقول بصدده إنه خاطئ أو صائب لأن:» المذاهب الفلسفية لم تعد صادقة أو كاذبة إنما هي مختلفة»**5 **لقد كان موقف «ريكور» معارضا لهيجل ولنزعته العقلانية المفرطة والتَوَّاقة إلى دمج العقل في التاريخ. ومن هنا يبين ريكور أهمية «الفردانية» ، والأصالة والتواصل باعتبار أن هذه المفاهيم تؤطر تفكيره الشخصاني.**

3 - استنتاجات.

- **إن مفهوم التقدم في الفلسفة لا يعني مثيله في العلم الذي يتحدث عن «الجب الابستمولوجي».**
- **التقدم في الفلسفة يعني من جهة إعادة بناء المفاهيم وإعطائها دلالات أخرى، وابتكار للمفاهيم وتلك الوظيفة المنوطة بالفيلسوف.**
- **إن مفهوم التقدم في الفلسفة يمكن مقاربته من وجهة نظر إبستمولوجية ولكنه أيضا مفهوم إيديولوجي.**
-

الهوامش

1 - د محمد عابد الجابري؛ مدخل إلى فلسفة العلوم، ج 2 ص 25 دار النشر

E.Brehier. « la philosophie et son passé »p 20 PUF 1940 - 2

Hegel. »La raison dans l’histoire » 10-18 Paris , Traduction Kostas Papaiannou p47 ; 1965 - 3

4 - فؤاد زكريا: «آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة» الهيئة المصرية العامة للكتاب 1975

5 - بول ريكور.» التاريخ والحقيقة» باريز1955 ص 63

الكينونة ـ مع ـ الغير في ضوء فينومينولوجيا الكينونة

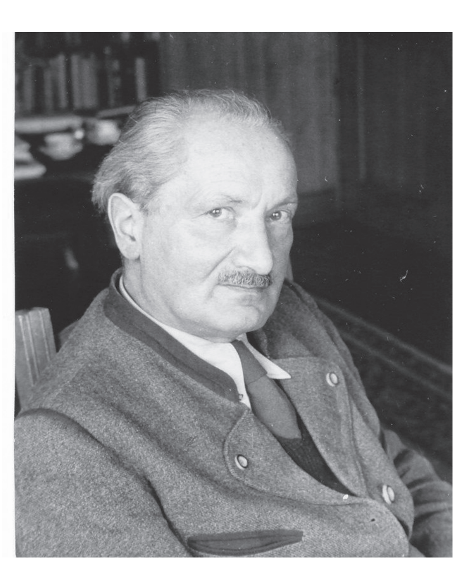
(تحليل لتصور مارتن هايدغر)



إعـــداد:
ذ. عبدالإله دعال



الإنسان المعاصر ـ بحسب هايدغر (1889-1976) ـ يحيا في حالة جماعية زائفة، لأن نمط «الوجود ـ مع ـ الآخرين» ـ الذي هو وجود في العالم ـ يفرغ «الدازين» من إمكاناته الخاصة ويصهره داخل ضمير الجماعة اللامتعين (ON) الذي ـ بسلطته وهيمنته ـ يفقده كينونته وماهيته وحريته: يفعل ما يفعله الآخرون ويستغرق في «الحياة اليومية» كما الآخرين.



إن كينونة «الدازين»[1] الخاصة والخالصة لا تحضر إلا أمام الموت؛ أي في ما يسميه هايدغر« الوجود ـ من ـ أجل ـ الموت». ذلك أن الانسان يموت وحيدا، ولا يموت مكانه الآخرون. ف«الموت ـ كما يقول هايدغر ـ في كل مرة يكون موتي الخاص ». إمكانية الموت إذن هي ما يجعل من الدازين كائنا يتحكم في وجوده الخاص وينسجم مع ماهيته الخالصة؛ وهي أيضا ما يجعله ينفلت من نمط الوجود اليومي الذي يسيطر عليه ضمير لا متعين يهيمن على الكل. يتجه الدازاين إذن نحو تجربة الانعزال (esseulement) وعبرها يبدأ في اكتشاف كينونته الخاصة خارج سطوة اللامتعين وهيمنته. إنه القلق أمام الموت الذي يطلق سراح الدازين من سجن «المشروطية»، ويجعله يتجه نحو ماهيته ككائن حر حرية متحررة من الاستغراق في التفاهات اليومية التي يحياها في نمط الوجود ـ مع ـ الغير. وهنا تنبني علاقة حميمة مع الغير حين يرافق الدازين في بحثه عن ماهيته الخاصة، لنصبح أمام نموذج من التضحية تتجلى في «الكينونة ـ من ـ أجل ـ الغير» التي تبلغ أقصى مداها في ـ ما يسميه هايدغر ـ ب «الموت ـ من ـ أجل ـ الغير». يقول في هذا المعرض: «إن الكينونة ـ هنا (الدازين) باعتبارها حياة بشرية، هي أولا كينونة ممكنة، كينونة إمكانية... تجعلها تعرف شيئا عن الموت، في الغالب بمعنى: «إنني أعرف شيئا ما ولكنني ألا أفكر فيه». الموت إذن يحضر كقلق أو كاستحضار للنهاية أو العدم: فأنا لست الآخرين، ويوما ما لن يعود الدزاين موجودا. عندئذ تكون نهايته هي العدم. ولأنه يدرك ذلك فهو يستبق الموت وينجز ذاته مدفوعا نحو امكاناته الخاصة في يقين وشيك الوقوع. ومن ثم، لا يلزم أن يقف الانسان أمام الموت كي يحيا وجوده الخالص، فهو يعرف الموت معرفة تتوارى وتتخفى، لكنه الإمكانية الأنطولوجية القصوى التي لا جدال في حدوثها، «فيوما ما، لن أكون هنا قرب الأشياء، أو تلك، بين هؤلاء الرجال أو أولئك، وهذه التفاهات والمهارب والثرثرة. فالكينونة الناجزة تطرد كل ألفة وانشغال وتَجُرُّ كل شيء معها إلى العدم.» كينونة ناجزة لأنها تنجز نفسها في «الوجود ـ من ـ أجل ـ المستقبل» باعتبار «الكينونة ـ هنا» هي الزمن؛ والزمن كما يقول هايدغر « مبدأ التفردية الحقيقي»، والديمومة في الزمن ديمومتها. « ففي الصلة مع الموت، يجد كل واحد نفسه منجزا إلى الكيف الذي يمكن أن يكونه».

---

1 - الدازين (Dasein): مشتقة من الألمانية «Da» التي تعني «هنا»، والفعل «sein» الذي يعني «كون» أو «كينونة». نحت هايدغر مفهوم «الدازين» (D -sein) بمعنى خاص قاصدا به الكائن الحاضر أمام العالم عبر الكينونة داخله؛ أو بمعنى من المعاني وتجاوزا: « الإنســان»، منظورا إليه خارج كل التعريفات والتحديدات الطبيعية والميتافيزيقية وخارج الكيفيات التي تكتشفها العلوم وتنسبها إليه.

هكذا ينطلق الدازين من تجربة الانصهار داخل «الوجود ـ مع ـ الغير» تحت سطوة اللامتعين (On)، إلى تجربة الانعزال والقلق في «الوجود ـ من ـ أجل ـ الموت» حيث يبدأ في التحرر من تلك الهيمنة التي لا يمارسها الغير (الغير لا يهدد وجود الدازين) بل اللامتعين (On) ـ هذا اللاأحد ـ الذي يجعله نسخة لا تختلف عن النسخ التي يتحكم فيها، إلى اكتشاف علاقة حميمة مع الغير في الاستعداد للموت من أجل الغير.

نقل هايدغر إشكالية الغير من المعرفة إلى الأنطولوجيا، ولم يعد المشكل هو معرفة الذات أو وعيها بنفسها أمام الغير أم لا؛ وإنما صار كيف يمكنها أن تكون ماهية خالصة تجعل الكينونة تنكشف في أسمى وأبهى تجلياتها عبر الدازين؛ أي هذا الكائن الذي يوجد ويكون، متحررا من قيود العلم والتقنية اللذان كرسا نظرة أحادية للإنسان وصنعا منه نسخة من بين نسخ أخرى. لكأن لسان حال هايدغر يقول « دعه يوجد دعه يكون» ليس فقط «الدازين» وإنما ما يسمو فوقه؛ أي الكينونة نفسها.

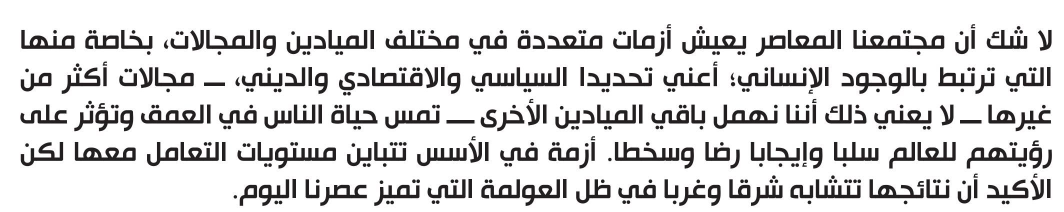
بول ريكور.. فيلسوف كل الحوارات الممكنة



إعـــــداد:
ذ خالد لحميدي



توطئة :



لا شك أن مجتمعنا المعاصر يعيش أزمات متعددة في مختلف الميادين والمجالات، بخاصة منها التي ترتبط بالوجود الإنساني؛ أعني تحديدا السياسي والاقتصادي والديني، ــ مجالات أكثر من غيرها ــ لا يعني ذلك أننا نهمل باقي الميادين الأخرى ــ تمس حياة الناس في العمق وتؤثر على رؤيتهم للعالم سلبا وإيجابا رضا وسخطا. أزمة في الأسس تتباين مستويات التعامل معها لكن الأكيد أن نتائجها تتشابه شرقا وغربا في ظل العولمة التي تميز عصرنا اليوم.

أمام السقوط المدوي للحكايات الكبرى وفشلها الذريع في الوفاء بالوعود التي قطعتها للإنسان، حيث شهدنا أفول نجم الماركسية والفرويدية والبنيوية، وها نحن مجبرون على التعايش مع الأزمات الخانقة للنظام الرأسمالي؛ أصبح مجتمعنا يعاني نقصا حادا في خلق بدائل فكرية من شأنها سد الفراغ الذي خلفه غياب المرويات الكبرى والوقوف في مواجهة المد العدمي والظلامي الزاحف بمختلف أشكاله الديني والعرقي. أضحينا في مسيس الحاجة إلى فكر يعيد الثقة في فعل الإنسان وفي قدرته على تجاوز أزماته ويفتح باب الأمل أمام المستقبل.

لهذه الأسباب السالفة الذكر وقع اختياري على المفكر الفرنسي بول ريكور؛ لما اجتمع في فكره من خصائص لعل أهمها أن فكره كان أكثر من غيره تعبيرا عن أزمة الأسس، بل يمكن الذهاب بعيدا ودون مبالغة إلى القول إنها شكلت واسطة العقد وبؤرة السجال في مختلف أعماله. ولعل ذلك ليس بغريب على مفكر اكتوى بحربين مدمرتين وزامن أزمتين اقتصاديتين لم يسبق لهما مثيل. أما الحرب فكانت بالنسبة للمفكر بول ريكور فرصة لتأمل تفاهة الشر الجذري ومجانية الحروب الإنسانية، ووقفة من أجل إعادة فحص الفعل الإنساني في ضوء تذبذبه بين الإرادي واللاإرادي. وقفة كانت الغاية منها ضرورة الانتباه إلى هذه الباثولوجية التي ستشكل التحدي الأكبر للدين كما للفلسفة؛ والمقترح عند ريكور هو التعامل معها باعتبارها ميزة ايجابية يؤكد من خلالها الإنسان المتناهي ذاته في هذه الحياة بعيدا عن كل تمركز وسيطرة من شأنها أن تعيد إلى الأذهان شبح الحرب من جديد، وتنبهنا إلى عدم غفل هذا البعد الرمزي في حياة الناس. وهو عينه ما يؤاخذه بول ريكور خاصة على التحليل النفسي. أولا، لأنه اختزل زخم هذه الرمزية إلى مجرد مفاهيم مجردة فاقدة لكل إحالة على الواقع. وثانيا، منبها إياه إلى الدور الاجتماعي لهذه الرموز كوسائط بين الإنسان والحياة، وكدعوة للتأمل والتفكير داخل إطار أنثروبولوجية فلسفية.

المداخلة :

لكن ماذا نعني بالأساس الإبستمولوجي للعلوم الإنسانية؟ سؤال ما فتئنا نكرره طيلة هذه المداخلة، جواب ذلك فيما سيأتي. وأحيل مباشرة إلى مسألة في غاية الأهمية، شكلت المفتاح والسبيل أمام مفكرنا كي ينحت لنفسه هويته الخاصة في التفكير. وهو ما يضعنا أمام مؤلفاته التالية :

De l interprétation essai sur Freud.

Le conflit des interprétations.

Soi –même comme un autre .

في المؤلف الأول يضع بول ريكور عنوانا ذا دلالة؛ وأقصد الكتاب الثالث وتحديدا الفصل الثاني : Archeologie et philosophie reflexive**، بينما في المؤلف الثاني : صراع التأويلات؛ نعثر على العنوان التالي : قضية الذات :** La question du sujet : le defi de la semiologie**. ليفرد لها هذه المرة مركز الصدارة في مؤلفه الذات كأنها الآخر. ولعل أول سؤال يتبادر إلى الذهن هو : ما سر هذا الاحتفال بمفهوم الذات، وإلى ما تعزى هذه العودة ؟ الجواب عن هذه الأسئلة يضعنا في أتون النقاش الحامي الوطيس بين التيار التأويلي نموذج ريكور والتحليل النفسي ممثلا في فرويد. هذا الأخير الذي سيوجه ضربة قاصمة إلى مفهوم الوعي حولته من كوجيطو إلى ديبيتو، وحدث أربك مداميك بنايته ـ أي الوعي ـ من السكينة المشمولة بعطف اليقين إلى صخب الشك والريب؛ دعت صاحبنا إلى وسمه بفصد الدم في ثَلم، سيحمل من هذه اللحظة نزيف تناقضاته المربك. كأن لا بد إذن، من التوقف عند لحظة فرويد لما تكتسيه من دلالات وأهمية في انعطافة مفهوم الذات التي بقدر ما اهتزت فقد أذنت لتصور جديد لمفهوم الإنسان ولكوجيطو بديل. وفي هذا المعرض يقول بول ريكور« فثمة كوجيتو محبط حل الآن محل حقيقة التفكر الأولى أنا أفكر أنا موجود؛ وأكتشف، في البؤرة نفسها لأنا الكوجيتو، دافعا كل أشكاله المشتقة تتجه نحو شيء تماما بدئي، أولي، مسبق، يسميه فرويد النرجسية الأولية. »**[1] **. ينبغي إذن، من الآن فصاعدا أن يحمل ـ كل حديث عن الذات ــ علامة هذا «الجرح» على حبنا، حب الذات**[2]**. لأن من دون ذلك لن نفهم أبدا قيمة المساهمة الفرويدية في ردها تاريخ تطور الإنسان إلى أساس قبل تاريخي هو الرغبة عصب الحياة الدفين، والغائب الحاضر فينا، والمنفلت منا أبدا، ما يقال و مالا ينقال، تتكلم صمتا، وخرسها يتكلم لغة الرمز؛ وهذا بالضبط ما التقطه فرويد، فأشر عليه ببرأة اختراع، منحت المعنى لفوضى عمرت طويلا في أرشيف الذاكرة المنسي. نقف الآن في مفترق الطرق بين التوجهين، و المطلوب الفصل في النزاع بين المتخاصمين، الأول يدعي السيادة على النفس، بينما الثاني يرى في ذلك غرورا، ويطالب بالتحكيم في ما شجر بينهما، ولا ينسى هو أن يقدم دليلا من تاريخ الفلسفة، باديا من الأقرب إلى الأبعد**[3]**؛ أي من نيتشه**[4] **وقبله سبينوزا**[5] **و ليبنز**[6]**، كل من جهته ساهم في التنبيه إلى هذا الجانب المنسي الذي يسمى النزوع، ومهد الطريق أمام تبلور خطاب التحليل النفسي. وتبقى الأصالة الحقيقية للتحليل النفسي في اكتشافه « الدور الذي يؤديه الحاجز بين المنظومات»**[7]**، وفي إنتاجه لثقافة جديدة عن الإنسان المعاصر لغتها الرمز؛ وهو ما جعل أركيولوجيا الذات شيئا ممكنا، حيث سيتم دمج التحليل النفسي داخل العلاقة الإدراك ــ والجهد، وضمن السرد الطويل لمروية الذات. لكن هذه المرة كسؤال استعصى على كل محاولة تروم اختزاله في دائرة معينة. وفي هذا يقول صاحبنا « الدائرة انغلقت، وأنا الكوجيتو الموجود يفلت منها كل مرة. وهذا الهروب لأساس الأنا ذو دلالة كبيرة جدا، إنه لا يعبر قطعا عن إخفاق النظرية التحليلية؛ وهذا الهروب نفسه، هروب الأصلي هو الذي ينبغي فهمه بوصفه واقعة من وقائع التفكر»**[8] **. لكن هذه المرة ومن منطلق اللغة، سيستأنف ريكور ــ في صراع التأويلات ــ بناء أطروحته عن الذات في سبيل تعزيز موقع الإنسان من جديد في الفكر المعاصر رغم الخسارة التي مني بها مفهوم الوعي، مادام أن خسارة أوهامه عن نفسه هي الشرط لكل إعادة امتلاك للذات الحقيقية. تلك إذن، مهمة الفلسفة بعد فرويد من أجل تخليص « فلسفة الكوجيتو من التجريد، ومن المثالية، والأناوحدية، ومن كل الأشكال المرضية التي تفسد وضع الذات.»**[9]**. باختصار يوسع التأويل معنى الأساس الإبستمولوجي للعلوم الإنسانية إلى حدوده القصوى، بحيث « تحتضن ــ الذات ــ في الوقت نفسه التأكيد اليقيني لــ أنا أفكر**

✦ لعل أول سؤال يتبادر إلى الذهن هو : ما سر هذا الاحتفال بمفهوم الذات، وإلى ما تعزى هذه العودة ؟ الجواب عن هذه الأسئلة يضعنا في أتون النقاش الحامي الوطيس بين التيار التأويلي نموذج ريكور والتحليل النفسي ممثلا في فرويد

الديكارتي والشكوك، بل الأكاذيب وأوهام الذات، للوعي المباشر. وحده هذا التأويل يستطيع أن يجمع، جنبا إلى جنب، التأكيد المطمئن : أن أكون والشك المؤلم : من أكون ؟ »[10]. هكذا ينخرط فكر صاحبنا في اتجاه تفكيك كثير من البداهات المرتبطة بالإنسان؛ علنا ننتبه في غمرة سكرتنا إلى أن ما يؤسس ماهية الذات هو الفقد والإنعتاق و ليس الحيازة والانغلاق، أوَ ليس هذا ما رامه المفكر السوري مطاع الصفدي، ملخصا هذا النزوع للفكر المعاصر نحو الحذر من كل النزعات الإنسانية قائلا : **فليست تداوليات النزعة الإنسانية مخلصة لثقافة الإنسان باعتباره معيارا لذاته، دائما. فإن ألفاظه وأسماءه ومشتقاته هي من الشيوع والعمومية، بحيث يغدو الإنسان عينه محتاجا لإعادة تعريفه بعد كل استخدام لمفرداته.. فحالات التحريف التي تعتري الإنسان.. يجعلنا نلج المدخل الآخر لاستئناف حوار مع هذا التعريف الذي ربما لا نهاية لمعرفته في المحصلة ـ مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 152 ـ 153.** وعليه لا يمكننا أن نفهم الإنسان الحالي والراهن إلا في هذا السياق، حيث سيكون مطلبا حثيثا ودائما، يميز عصرنا، ويدعونا في الآن نفسه، إلى أن نستعيد نغمة هيراقليطس : إنني باحث عني أنا نفسي، ولا نبغي تكرارا في الحديث فيه. يهمنا حصرا أن ننبه إلى مركزية هذا السؤال عند صاحبنا على الأقل منذ أطروحته في الدكتوراة، حيث لا يمكن للعين أن تخطئ مجموعة من الإشارات. وخير دليل قوله التالي :

« L homme n est pas intermédiaire parce qu'il est mixte entre l ange et la bête ; c est en lui-même، de soi a soi qu'il est intermédiaire ; il est intermédiaire parce qu'il est mixte et il est mixte parce qu'il opère des médiations. Sa caractéristique ontologique d être inte - médiaire consiste précisément en ceci que son acte d exister، c est l acte de même d op - rer des médiations entre toutes les modalités et tous les niveaux de la réalité hors de lui et en lui-même. » **11 Paul. Ricœur, Philosophie de la volonté, 2 Finitude et culpabilité, éd points seuil , page 39.**

لاتزّيد إذن، في القول إن كل ما ينتج عن الإنسان، سيدخل في كنف انثروبولوجيا فلسفية، من معالمها الكبرى رفع الوجود والخطاب إلى مستوى الفعل، بحيث يصير توسط الإنسان الحاصل في اللغة الدال، أولا على فهمه واقتناعه، وثانيا، على انخراطه في الحياة. ذلك بطبيعة الحال ناجم عن تأويله للرموز والعلامات؛ أقصد للأفعال بوصفها دليلا على المشاركة والانخراط الفعال وليس الحياد السلبي أمام الأمور التي تخص الشأن العام. مادام أن الذات لا تعيش لوحدها تجربة العالم ولكن يقاسمها الآخر الفضاء وينافسها الموقع والتطلع. في هذا المقام أحب أن أثير بعض الأسئلة تخص إمكانية تحقق هذه الأنثربولوجيا الفلسفية.

فإذا كان الوجود الإنساني يعاني فقد الذات باعتبارها مشروعا في طور التحقق الدائم، فكيف لها وخارج كل أساس أن تقيم علاقات مسؤولة وتؤسس لمؤسسات عادلة؟ ثم ألا يشكل هذا الاهتمام بالذات مركزية لها مقابل تهميش الآخر، وبالتالي انعدام أي إمكانية للسياسة والأخلاق ؟

✦ إذا كان الوجود الإنساني يعاني فقد الذات باعتبارها مشروعا في طور التحقق الدائم، فكيف لها وخارج كل أساس أن تقيم علاقات مسؤولة وتؤسس لمؤسسات عادلة؟ ثم ألا يشكل هذا الاهتمام بالذات مركزية لها مقابل تهميش الآخر، وبالتالي انعدام أي إمكانية للسياسة والأخلاق ؟

الجواب عن الأسئلة السالفة، يضعنا مباشرة في بؤرة السجال الفكري والجدلي لمفهوم الغير والسياسة والأخلاق، كما تجلت في قمة أعماله قاطبة؛ أعني مؤلفه : soi-même comme un autre ، فيه يحضر النضج الفكري والأساس النظري، وتكتمل الرؤية التي كانت قبله شتاتا ومبثوثة في أكثر من كتاب، يظهر الميسم بين الذات والآخر، وبين السياسة والأخلاق.

بيد أن، هذه الرؤية ما كان لها أن تتوضح لولا التقعيد الذي مهد من خلاله صاحبنا، ومن منطلق هيرمينوطيقي، انصب أساسا على تحليل نتائج العلوم الإنسانية، خصوصا على تفكيك الرموز الدالة على حقيقة الإنسان كذات أولا، وفي علاقته بالآخر ثانيا، و كيف تؤدي هذه العلاقة إلى نشوء فضاء للعيش المشترك ثالثا.

هكذا في مكننا أن نميز بين ثلاثة أوجه لتجلي الذات :

أ ـ الأول، تكون فيه الذات في مواجهة الأنا

ب ـ الثاني، الذات الفاعلة أو الذات ـ الفعل: حيث لا تتعرف الذات على نفسها إلا من خلال الفعل؛

مادام أنها وهي تبحث في صميم ذاتها المتماهية، تبحث في الوقت نفسه عما يكملها، ـ وهو العالم ـ فلا وجود لذات خارج العالم.

ج ـ الثالث، الذات والغيرية: لا تواجه الذات نفسها فقط، بل الغير أيضا، حيث لا تكتمل صورتها الأنطولوجيا إلا في هذه الغيرية، غيرية تلعب دورا مزدوجا داخل سيرورة الفعل.

وإذا كان مفهوم الذات ينفتح على أفق متعدد الإحالات والمشارب، « فإن مفهوم الغيرية أيضا مفهوم زئبقي متعدد الدلالات Polysémique، فالآخر بمعنى الغير قد ينجلي في صورة الوجود الفعل، أو في صورة الوجود الحقيقي l être vrai؛ فالتخوم بين الوجودين هولامية وغير واضحة».[1]

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو كيف تتفاعل هذه المستويات السابقة في علاقتها بالمفهوم موضوع مداخلتنا؟ وماهي خصوصيات مفهوم العيش المشترك عند بول ريكور ؟ كجواب عن الأسئلة السابقة يحدد صاحبنا الاستراتجية التالية : ينطلق ريكور من التحديد التالي للإتيقا « استهداف الحياة الجيدة الخيرة مع الآخر ومن أجله في مؤسسات عادلة»[12].

تعريف يروم من خلاله رسم إحداثيات العيش المشترك وتفاعلات أبعاده:

1 ـ الحياة الجيدة .

2 ـ مع ومن أجل الغير

3 ـ داخل مؤسسات عادلة.

تشتغل الأبعاد السابقة وفق الصيغة التالية: عبر تقييم الأفعال المقدرة على أنها جيدة إلى صانع هذه الأفعال، لكن هذا التقدير الجواني لا بد له من برانية تخرج بعده الحواري من طي الكتمان وتنشره[13]. مادام أن « التفكرية التي ينبتق منها تقدير الذات تظل مجردة، بمعنى أنها تجهل الاختلاف بين الأنا والأنت »[14]. وبدوره فإن هذا الطابع الحواري يبقى غير مكتمل دون الرجوع إلى مؤسسات عادلة. لكن بأي معنى تستحق الذات هذا التقدير ؟ يجيب ريكور طبعا ليس بالنسبة لإنجازاتها ولكن بالنسبة إلى قدرتها. هنا يستخدم صاحبنا مفهوم القدرة كما استعمله موريس ميرلوبونتي؛ أي « أنا ذلك الكائن الذي يقدر أن يقيم أعماله»، بعد أن يدخل عليه بعض التحوير ليشمل إضافة طابعه المادي الجسدي الجانب الاتيقي؛ لتعني القدرة في نهاية المطاف الفعل أو القدرة على العمل، وتقابله من الناحية الإتيقية القدرة على الحكم. وهذا ما يبرر طرح السؤال التالي : ألا نحتاج توسط الآخر من أجل جسر الفجوة بين المقدرة والتنفيذ الفعلي ؟

✦ وجود ذات لها حقوق ، لا يمكن نقضها إلا إذا اقتلعنا جذرها. والحال أن جذرها هنا هو جهل دور توسط الآخر بين المقدرة والتنفيذ الفعلي.

ليس تحصيلا أن الجواب عن السؤال السابق يتوقف عليه مصير الفضاء العمومي وبالتالي النظرية السياسية، كما أكد على ذلك المفكر الكندي تشارلز تايلور. متنتقدا تصورات فلسفات الحق الطبيعي، في فرضها وجود ذات فاعلة مزودة بالحقوق قبل أن تدخل في المجتمع؛ لأن من شأن ذلك أن يجعل دورها ومساهمتها في الحياة المشتركة عرضيا وقابلا للإبطال، ويصبح الفرد مخولا بأن يتوقع من الدولة حماية حقوقه، من دون أن يتحمل واجبه الضمني بالمساهمة في تحمل الأعباء قصد الارتقاء بالحياة الاجتماعية. لذلك فإن فرضية **وجود ذات لها حقوق ، لا يمكن نقضها إلا إذا اقتلعنا جذرها. والحال أن جذرها هنا هو جهل دور توسط الآخر بين المقدرة والتنفيذ الفعلي.**[15] هذا يذكرنا بحنة ارندت في رفضها للفهم الخاطئ لعبارة أرسطو الشهيرة « الإنسان مدني بطبعه »، إذ أكدت غير ما مرة على أنه لا وجود لماهية سياسية في الإنسان سوى ماهية الفعل الذي من خلاله ينشأ فعل السياسة كعلاقة وكمشاركة. وفي هذا الصدد يقول بول ريكور إن « إن السلطة هي نموذج الفعل المشترك» [2] أي تلك المبادرة نحو إرادة العيش المشترك التي تضيف إلى البعد الثالث من الاستهداف الإتيقي بعده التطبيقي والتأكيدي؛ أقصد العدالة[3]. من الواضح إذن، أن معالم العيش المشترك في فلسفة بول ريكور السياسية تتحدد من خلال العلاقة الجدلية لبعد الحياة الجيدة، وفي العلاقة مع ومن أجل الآخر، وأخيرا داخل مؤسسات عادلة. ويبقى أن نشير إلى أن كسب رهان إرادة العيش يبقى رهين مدى قدرة الإنسان على إثبات ذاته أو

1 - بول ريكور، **بعد طول تأمل**، ت فؤاد مليت، منشورات الاختلاف، ط 1 ، 2006 ، ص 9 .

2- Paul Ricoeur, **soi-meme comme un autre,** page 229

3- Ibid, page 230

بتعبير ريكور « الإنسان يكون جديرا بالاحترام بوصفه كائنا قادرا»4. ولا يخفى أن هذه القدرة تضمر مسؤوليته على أفعاله أخلاقيا ليس فقط تجاه نفسه ولكن في علاقته مع الغير، علما أننا لا يمكننا أن نتصور فعلا من دون ذات تصدر هذا الفعل. مسؤولية تجد إثباتها في العدالة كإحدى الضمانات الكبرى لضمان استمرارية العيش المشترك كتجربة تعددية بدل العنف.

وفي الهزيع الأخير من هذه المداخلة :

أحب تلخيص ما ورد مجملا. في مستوى أول، ركزت على تيمة الذات كمفهوم إشكالي في علاقته بمفهوم أخر هو العيش المشترك باعتبارهما من أهم الركائز التي يقوم عليها الفكر السياسي لبول ريكور. علما أن الإنسان يشكل انعطافة جديدة تدفعنا دفعا إلى البحث عن أساس ابستمولوجي جديد للعلوم الإنسانية، أو بتعبير ريكور تصور جديد لمفهوم الذات؛ يقوم أساسا على مبدأ المسؤولية والعدالة من أجل بناء فضاء سياسي يسمح بإمكانية العيش المشترك.

أما في المستوى الثاني:

فإن هذا الجزء من المداخلة يكمل الجزء الأول انطلاقا من أن كسب رهان العدالة والمسؤولية رهين بمدى القدرة على مجابهة أزمة الأسس التي يعاني منها مجتمعنا المعاصر و بالتالي فتح باب الأمل أمام إمكانية تأسيس نظرية جديدة في الفكر و السياسة تقوم في الأول و الأخير على الفعل الإنساني/ l'agir humain

الهوامش

1 - بول ريكور، في التفسير محاولة في فرويد، ت وجيه أسعد، ص 353 .
2 - المصدر نفسه 354 .
3 - المصدر نفسه، ص 376
4 - نيتشه كان أول من جذر القيم في الإرادة، تلك القيم المفهومة على أنها " وجهات نظر " ومنظورات، ويعاملها بوصفها قرائن على الضغينة تارة، وطورا على القوة الحقيقية
5 - عند سبينوزا أن الارتباط بين الفكرة والجهد مؤسس في تعريف النفس نفسه بوصفها إدراكا ضروريا لانفعالات الجسم.
6 - على اعتبار أن المكافئ الليبنزي لفكرة التمثيل إنما هو مفهوم التعبير فالموناد، كما نعرف، يعبر عن الكون وبهذا المعنى فهو يدرك. ويصرح في مراسلته لأرنو، أن وظيفة التعبير مشتركة بين كل الأشكال أو الأنفس؛ فليس التعبير محددا بفعل شعوري.
7 - المصدر نفسه 378
8 - المصدر نفسه ص 349.
9 - بول ريكور، صراع التأويلات، ت منذر عياشي، دار الكتاب الجديد المتحدة ط 1 ، 2005 ، ص 291 .
10 - المصدر السابق، ص 314 .
11 - الترجمة : " الإنسان ليس وسيطا لأنه بين الملاك والبهيمة، بل وسيط في دخيلته، بين ذاته وذاته. هو وسيط لأنه مزيج، وهو مزيج لأنه لأنه يقوم بتوسطات. فميزته الأنطولوجية ككائن وسطي يتركز في هذا كما في فعل وجوده. هو فعل إجراء التوسطات بين كل الكيفيات، وعلى كل مستويات الواقع خارج ذاته وفي داخلها..". عن بول ريكور ، فلسفة الإرادة: الإنسان الخطاء، ت عدنان نجيب الدين، المركز الثقافي العربي، ط1 ، 2003 ص2 7
12 - بول ريكور، الذات عينها كآخر، ت جورج زيناتي، المنظمة العربية للترجمة،مركز دراسات الوحدة العربية، ط1 2005 ص 346 .
13 - المصدر نفسه ، ص 360 .
14 - المصدر نفسه ، ص 361 .
15 - المصدر نفسه، ص 362 .

4- **بعد طول تأمل**، ص 150.

في مفهوم القراءة الكاتبة للنص



مجموعة العمل :

- بشرى عثماني
- خديجة بركيم
- عبدالفتاح آيت عياد
- محمد رويض
- عبد المولى الصادقي

تحت إشراف : الأستاذة مليكة غبار

لماذا القراءة الكاتبة ؟ ولماذا الرهان عليها ؟

حديثنا عن القراءة الكاتبة لن يكون في الواقع إلا قولا من بين مجموعة من الأقوال الممكنة حول هذا الموضوع، ومن حيث هو كذلك لا يدعي لنفسه صبغة شمولية، بل يقدم نفسه كورقة عمل تحمل وجهة نظر محددة وتصلح بالأساس لأن تكون أرضية للنقاش والحوار وتبادل الرأي حول مسألة تعنينا كمشتغلين بالتعليم من زاويتين:

- **زاوية نظرية يكون علينا من خلالها أن نقارب مفهوم القراءة الكاتبة.**
- **زاوية عملية يكون علينا من خلالها الاشتغال على نص فلسفي بمعية التلاميذ لممارسة القراءة والكتابة عليه بدمجهما.**

لماذا إذن القراءة الكاتبة؟

مبررات عديدة تسمح بطرح هذا السؤال، وأحد هذه المبررات نعثر عليها في كتاب "Du texte à l'action" لبول ريكور حيث يعرف النص بأنه " كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة" فالكتابة إذن حسب "ريكور" هي التي تميز بين النص والكلام الشفاهي. إذن عنصر الكتابة يجعلنا أمام وضع جديد عندما نكون بصدد النص. فالنص- بما هو مكتوب- يستدعي قارئا لا مستمعا، والعلاقة بين الكاتب والقارئ ليست هي ذات العلاقة بين المتكلم والمستمع. فبين كاتب النص وقارئه لا توجد علاقة تخاطبية، إنها من طبيعة مخالفة لأن القارئ يكون غائبا أثناء الكتابة كما يكون الكاتب غائبا أثناء القراءة. فالكاتب يموت بمجرد كتابته لنصه حيث ينفصل هذا الأخير عن قصد كاتبه ليدخل في علاقة حميمية مع قارئه. فالقراءة هي التي تعطيه دلالاته كما تحقق له مرجعيته وذلك عندما يصبح النص وساطة بين القارئ وذاته، فالقارئ يفهم ذاته أو يحدد فهمه لها بواسطة النص.



بول ريكور

يمكن أن نوجز ونقول: إن النص ينفصل عن ذاتية مؤلفه وينفتح بالتالي على ذاتية قارئه، ويصير النص

هكذا كوساطة لفهم الذات من خلال عالمها وليس من خلال عالم كاتب النص.

إن التفلسف على طريقة الكوجيطو الديكارتي، أي انطلاقا من أنا تفكر بمعزل عن الآخرين ومتقوقع حول ذاته أمر غير ممكن، فلكي تتفلسف ينبغي أن نمر عبر رموز الثقافة الفلسفية أي عبر النصوص الفلسفية لذا فنحن نعتقد أنه آن الأوان للتخلص من تلك النظرة التي لا ترى في النص سوى وسيلة مساعدة على تبليغ معلومات فلسفية. إن النص الفلسفي– في مستواه التعليمي– ينبغي أن يكون مادة لقراءة بالمعنى الهرمينوطيقي Hérmeneutique ، فالهرمينوطيقا انطلقت من اشكال فلسفي يتعلق أساسا بالقراءة وهو الزوج التفسير (أو الشرح) والتأويل، وخلافا لما كان عليه الأمر مع " ديلتاي Dilthey " لم يعودا متناقضين بل متكاملين.

يسمح هذا التبرير الأول بإثارة جملة من التساؤلات مثل: كيف ندمج القراءة بالكتابة؟ ألسنا في حاجة إلى تمارين لتعلم القراءة لتنمية هذه الكفاية ما دامت القراءة طريقة لتعلم التفكير؟ كيف نجعل من القراءة ضرورة وفي نفس الوقت متعة؟ ألا تحقق القراءة الكاتبة احتكاك المتعلم فعليا بلغة الفلاسفة وبأساليبهم المنطقية والحجاجية ومعرفة آلياتهم في التفكير والكتابة؟ أليست القراءة فرصة لفهم الذات بحيث تكون حصيلة هذه القراءة ذات مختلفة عن نفسها قبل القراءة؟

كيف للتلميذ أن يحدد نوعية العلاقة (الموقع والموقف) التي تربطه بالنص: علاقة انتماء وتبني، علاقة اكتشاف، علاقة غرابة، علاقة استفزاز، بالإجابة عن مثل هذه الأسئلة:

- ما الذي يعنيك في هذا النص؟ هل يمكن أن تنتمي إليه؟
- ما الذي يبدو لك جديدا في هذا النص؟
- ما الذي يبدو لك غريبا في هذا النص؟
- ما الذي أثارك في هذا النص؟ وجعله يناقض ما تعرفه ويدفعك إلى الشك فيما كنت تعتبره يقينا ؟

الأسئلة تتراكم علينا من أجل تحديد علاقة القراءة بالكتابة أو عملية دمج القراءة بالكتابة لتصير قراءة كاتبة. إن طرحنا لهذه الأسئلة يهدف مناقشة ما لم نناقشه قط هو القراءة كفعل منتج وكانفتاح على الكتابة.

لكن التفكير في مشكلة القراءة يتيح التفكير في نمطين من العوائق:

أ- عوائق خارجة عن فعل القراءة نذكر منها عائق اللغة الذي يعوق عملية الفهم.

- عائق الموروث الدراسي في القراءة.
- عائق المقاومة الذاتية (التمثلات) فالتلميذ لا يحول النص إلى فضاء لمساءلة ذاته ومراجعة مكتسباته بل يمتنع عن خلخلة قناعاته، مما يترتب عنه عقدة الخوف من النص، ومن ثمة الخوف من التفكير La peur de penser

ب – عوائق داخلية تتمثل في مسألة المقاربة الكفيلة بجعل التلميذ يقوم بقراءة فلسفية للنص.

هل بإمكان القراءة الكاتبة أن تخفف من ثقل بعض العوائق وليس كلها؟

إن نقطة انطلاقنا في هذه القراءة الكاتبة هي اعتبار أن فرضية حضور ذاتية المتعلم في قراءة النص الفلسفي، في فهمه وتأويله، هي كفيلة بأن تعيد تجديد علاقة المتعلم بالفلسفة وبالنصوص الفلسفية، وبالتالي هي المفتاح لتأسيس قراءة متفلسفة، قراءة يتم التركيز فيها على ذاتية القارئ والتعويل عليها عوض التركيز على ذاتية الكاتب. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال الوقوف على بنية النص، مع جعل النص يرتمي خارجه ليصير بإمكان القارئ / التلميذ أن يتمثله. القراءة الكاتبة كقراءة متفلسفة ستجعل من النص دعامة للتفلسف أي اعتباره فرصة لفهم ذات المتعلم. فالفهم ليس نمطا من المعرفة mode de connaître بل هو طريقة في الوجود manière d'être، يتعلق الأمر بعملية قلب تجعل سؤال الفهم منفصلاعن مشكلة التواصل مع الكاتب لكي يربط النص القارئ بوجوده في العالم، بهذا المعنى يصير النص دعوة لفهم الذات وتوريطها، لذلك لا يمكن فصل القراءة عن الكتابة، لأنها تسير في الطريق الذي فتحه النص. لكن إذا كانت القراءة هي الإقرار بفعل التوريط الذاتي فكيف يمكن الجمع بين اشتغال التلميذ على النص، وتشغيله به، وتشغيله له؟ كيف يمكن الجمع بين النص الذي يشتغل عليه التلميذ (نص الامتحان) والنص الذي يجب تشغيله فيه(كدعوة للتفكير)؟ للإجابة عن هذه التساؤلات تقترح هذه الورقة ثلاثة قراءات: القراءة الاستكشافية، والقراءة التحليلية، وأخيرا القراءة التتويجية.

القراءات الثلاث:

القراءة الأولى : القراءة الاستكشافية

والغاية منها جعل ذات المتعلم كذات قارئة تعيش لحظة لقاء أول مع النص. إنها لحظة إضاءة النص، وتتأسس هذه القراءة على ثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى : إضاءة النص لنقله من عتبة الظلمة إل عتبة النور وتتحقق هذه المرحلة اعتمادا على أداتين للقراءة :

*** تحديد حركية النص:** يمكن القول إن قراءة النص بالمعنى الحركي لكلمة القراءة هي أحد العوائق الابستمولوجية التي تعترض التلميذ في دراسته للنص، إذ تعود إلى تقليد موروث مدرسيا، القراءة يجب أن تنبني على الاستماع لا على الكتابة، لهذا فهي قراءة تنتهي دون أن تترك أثرها أو بصمتها على النص، ومن ثمة تأتي القراءة مفصولة عن الكتابة، ولعل هذا ما يفسر– إلى جانب عوامل أخرى– عسر الكتابة عموما عند المتعلمين، لهذا وجب تمرين التلاميذ على القراءة لتجاوز هذا الموروث المدرسي وجعل القراءة فعلا واعيا ومنتجا.

تسعى حركية النص إلى جعل التلميذ يمارس قراءة كاتبة ، قراءة تسجل الحضور بدل الغياب، لهذا سنقترح في حصة التطبيق مع التلاميذ الطريقة التالية في القراءة، حيث سنسجل على يمين النص بنية النص أو الدينامية الداخلية التي تحكم بنيته (اثبات ، شرح ، تبرير – نتيجة ، تفسير– نفي – تعليل – مقارنة – تعريف – تأكيد – تمثيل – اعتراض – تساؤل ....إلخ).

وعلى شمال النص أي يساره نسجل لحظات التفكير في شكل كتابة قصيرة.

*** تحديد طبيعة النص:** أن نقرأ فلسفيا يعني أن نعرف طبيعة الخطاب الذي يعرضه النص باعتباره خطابا منظما: طبيعة تقريرية – طبيعة سجالية ونقدية – طبيعة إشكالية، طبيعة حجاجية، طبيعة مفاهمية..... إلخ.

المرحلة الثانية : اقتحام النص : إذا كان المستوى الأول من القراءة يضعنا على عتبة الطريق حيث نصبح مؤهلين لاقتحام النص والبدء بدراسته، ولكي نشرع في اقتحامه لا بد أن تبدأ كتابتنا بموضعة النص موضعة إشكالية أي تحديد النص في سياق الاشكالية التي يعالجها، ونظرا لفقر التلميذ على مستوى الثقافة الفلسفية يمكن ترجيح كفة الموضعة الإشكالية بدل الموضعة التاريخية أو الفلسفية، علاوة على ما تسمح به الموضعة الإشكالية من تورط التلميذ ذاتيا من خلال تحديد موقفه وموقعه من النص .

ولصياغة الموضعة الاشكالية ينبغي الوقوف على:

1 - **قضية النص:** من خلال الجواب عن السؤال: ما هو موضوع هذا النص؟ عن ماذا يتحدث؟ وماذا يعالج بالضبط؟

2 - **الأطروحة** ما هو الحكم الذي يصدره النص على هذا الموضوع؟ على ماذا يريد أن يبرهن؟ ما الذي يريد إقناعنا به؟

3 - **الأطروحة المضادة:** بالجواب عن السؤال: من يعارض صاحب النص؟ مع من يتناص؟ ماهي النصوص التي يستحضرها في إطار عملية التناص؟ فالتناص هو قدر النص الفلسفي، فلا يمكن للنص أن يستنشق الهواء إلا داخل غابة النصوص، فهي وسطه الطبيعي. وهكذا فكل نص هو فسيفساء من نصوص يتعالق معها، ويتقاطع مع نصوص أخرى يتقارب في طرحه مع طروحات أخرى وقد يتناقض معها.

4 - **الإشكال :** أوتحديد السؤال المركزي الذي يجيب عنه النص مع تبرير: ما الذي يجعل منه مشكلا فلسفيا؟ وعلى ماذا يراهن النص في حل هذا المشكل؟ ولماذا يفكر في حله؟ وما الذي يجعله مشكلا بالنسبة إلى المتلقي / التلميذ؟ وما الذي يمنح المشروعية والمصداقية لأطروحة النص ولاعتراضاته؟

القراءة الثانية: القراءة التحليلية :

وتسعى هذه القراءة الثانية إلى التفكير في لغة النص (الإطار المفاهيمي) وفي إثباتاته (الإطار الحجاجي) في أفق فهم الذات،أي علاقة القارئ / التلميذ باللغة عبر وسيط مفاهيم النص، حيث سيدرك القارئ أن النص يوظف كلمات متداولة ومشتركة بين جميع الناس(الدولة – الشخص – العقل – الحقيقة، الحرية، السعادة – القانون – الحق – الخير – الشر – الإنسان – المجتمع – الرغبة ...إلخ).

لكن هل يعطي الفيلسوف لهذه الكلمات نفس الدلالات التي أحملها كقارئ / تلميذ؟ ألا يمكن الحديث في هذه الحالة عن قراءة متفلسفة إذ يصبح النص فرصة لفهم الذات بحيث تكون حصيلة هذه القراءة هي ذات مختلفة عن نفسها قبل القراءة؟

لا تتحدد علاقة القارئ/التلميذ باللغة عبر وسيط المفاهيم النصية، بل تتحدد كذلك بعلاقة القارئ / التلميذ برؤية النص للعالم وللوجود عبر وسيط الحجاج ولتحقيق القراءة التحليلية نقترح مرحلتين أساسيتين:

مرحلة تحديد الاطار المفاهيمي للنص: تركز هذه المرحلة على الاشتغال على لغة النص بتحديد مضامينها من خلال سياق النص.

مرحلة الاطار الحجاجي: إن كل نص فلسفي هو تعبير عن إرادة القول، وعن مشروع فكري يسعى إلى اقتلاع الاعتراف من القارئ عن مشروعية ومصداقية ما يقدمه من اثباتات ، وبالتالي فكل نص فلسفي هو خطاب يتوخى الاقناع Conviction .

القراءة الثالثة : القراءة التتويجية:

إذا كانت القراءة الأولى والثانية نوع من القراءة المنظمة للنص حيث تمحورت حول بنية النص وتمفصلاته، مع تحديد أطروحته والكشف عن النصوص التي يتعالق معها مع تحديد إشكاله فإن هذه المرحلة تسعى إلى وضع مسافة بين القارئ/ التلميذ وبين النص مسافة تجعل حضور التلميذ (ذاتيته) بارزا وهذا يعني تجاوز انغلاق النص وفتحه على خارجه: على ذات المتعلم وواقعه وعلى فلسفات تكون بمثابة حجة بالسلطة.

يقول ريكور " أن نؤول معناه أن نسير في الطريق الفكري الذي يفتحه النص أمامنا..."

إن الهدف من تعليم الفلسفة بالنص لا ينبغي أن يكون فقط هو معرفة مضمون النص، والوقوف عنده، أن المضمون هو نقطة انطلاق وليس نقطة الوصول.

فالهدف هو أن نتعلم كيف نتمكن من التفكير بأنفسنا.هكذا فالتأويل هو نوع من التعامل مع النص في انفتاحه فهو يفتح المجال أمام ذات القارئ/التلميذ لتفعل فعلها، هذا الفعل يمكن أن يتخذ صورة تملك النص الذي يفضي بالقارئ إلى فهم ذاته من خلال النص وقهر المسافة الثقافية الفاصلة بين زمن الكتابة ولحظة القراءة مما يكسب النص راهنيته.

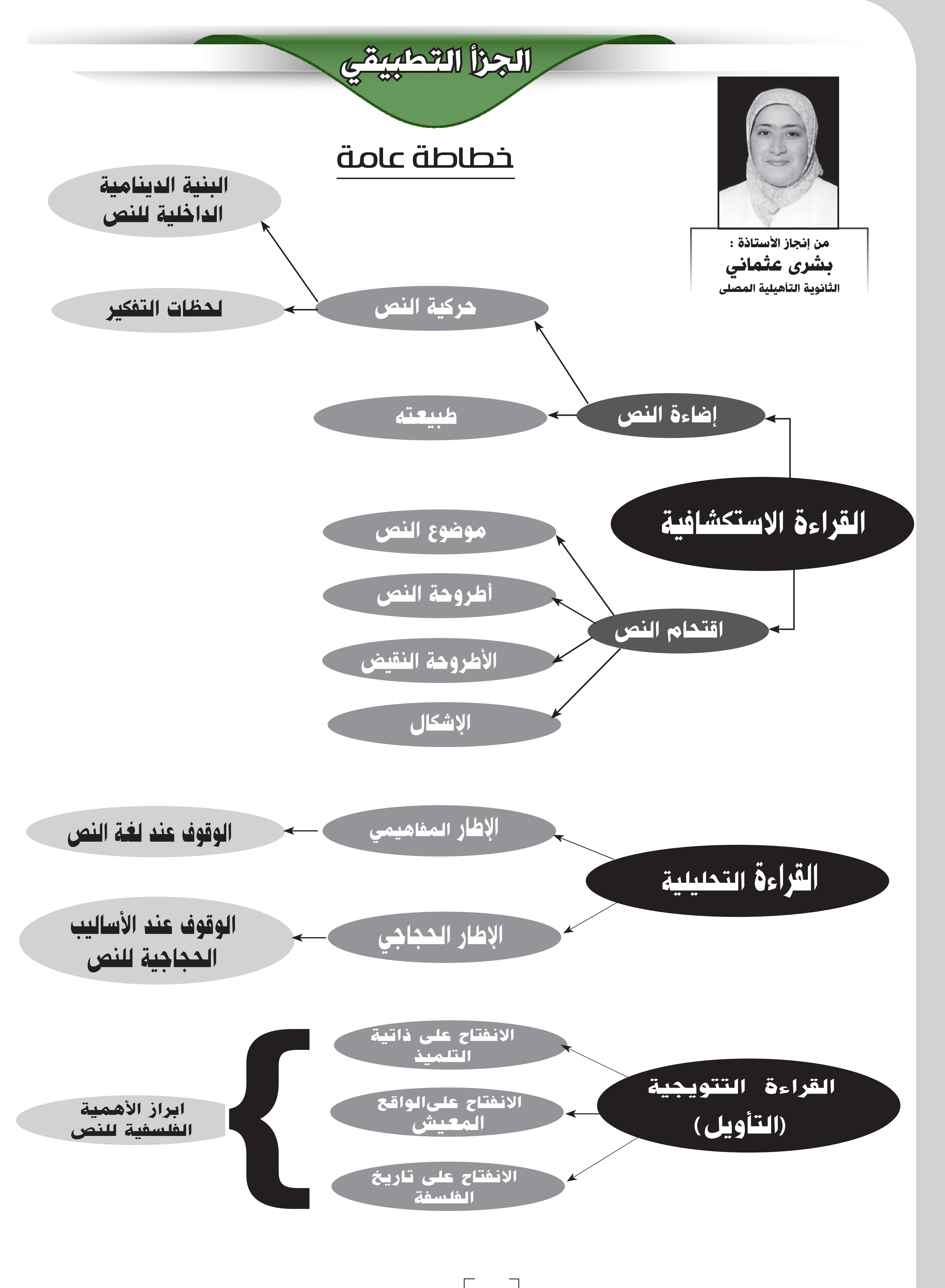
وإذا أردنا أجرأة مفهوم التأويل لإعطائه صلاحية ديداكتيكية قلنا إنه يقتضي اتخاذ مسافة من النص بإصدار أحكام نقدية حوله تمس المضمون والطريقة والاعتراضات التي قام بها، إن هذا العمل النقدي يشكل واسطة بين النص الذي نقرأه والنص الذي سنبنيه بفعل القراءة بما هي تأويل. ويمكننا تقريب مفهوم التأويل بما يعرف عادة بإبراز الأهمية الفلسفية للنص.

وهكذا في ممارستنا لهذه القراءات الممكنة للنص الفلسفي نكون قد قمنا بقراءة كاتبة نرى فيها ذواتنا بما هي ذوات متفلسفة، إننا لا نثق في تعليم للفلسفة يقوم على مجرد قراءة النصوص، إن ممارسة الكتابة تبدأ عمليا أثناء القراءة الاستكشافية و التحليلية التي يتم من خلالهما الوقوف على الدينامية الداخلية للنص مع تسجيل اللحظات الفكرية الأساسية، والمفاهيم والحجج الموظفة لتظهر بشكل أفضل أثناء مرحلة القراءة التتويجية .

الجزأ التطبيقي

من إنجاز الأستاذة :
بشرى عثماني
الثانوية التأهيلية المصلى

خطاطة عامة



1-القراءة الاستكشافية

على ماذا نعتمد لتحقيق إضاءة النص؟

البنية الدينامية الداخلية للنص:

نفي واعتراض

تبرير

أمثلة

الشرط

جواب الشرط

التفسير والتعليل

علاقة شرطية

• إضاءة النص

تحديد حركية النص

النص:

«**ليس** من الصحة في شيء أن يقال إن الخوف هو الدافع إلى طاعة الدولة. إذ أن الخوف وإن كان دون شك دافعا حقيقيا، **إلا أنه** لا يمكن أن يكون تفسيرا شاملا لعوامل الطاعة المعقدة. **فأولئك** الذين يطيعون **إشارة شرطي** المرور– الذي يحتمي خلف درع القانون المهاب – يفعلون ذلك نتيجة لاعترافهم بأهمية توجيهاته لهم، **كما** يفعلون خوفا من الجزاءات التي يمكن أن توقع عليهم نتيجة عدم طاعتهم. **كما** أن أولئك الذين يطيعون قانون التعليم الإلزامي ليسوا مضطرين إلى قبوله خوفا من الغرامة أو الحبس إن هم أهملوا واجبهم القانوني...

إذا ما قبلنا فكرة الدولة، باعتبارها صاحبة السيادة، فإن القانون لا يعدو كونه إرادة الدولة. **لأننا إذا** سلمنا بطبيعة السيادة، **فإن** القانون يجب أن يكون الشيء الذي يمكن للدولة أن تفرضه، **بينما** الدولة **ليست** مستعدة لفرض أي أمر، إلا ذلك الذي تعتبره متفقا مع إرادتها.»

لحظات التفكير:

**طاعة الأفراد للدولة لا يمكن تفسيرها بالخوف فقط –وإن كان شرطا ضروريا- بل بأهميتها في تنظيم حياة الفرد والجماعة.*

**طاعة المارة والسائقين لشرطي المرور هو وعي واقتناع بأهمية توجيهاته في تنظيم حركة المرور، وليس خوفا من الجزاءات والغرامات فقط.*

**الانضباط للقانون الإلزامي للتعليم هو نابع من الوعي بضرورة الامتثال للواجب، وليس فقط الخوف من العقاب.*

**تحول الدولة الطاعة إلى واجب عبر سن القانون الذي يعتبر تعبيرا عن إرادتها.*

**القبول بسيادة الدولة نابع من قناعة الأفراد بضرورتها*

تحديد طبيعة النص:

استنادا إلى البنية الدينامية الداخلية وإلى لحظات التفكير، ماهي طبيعة النص؟ ماذا ينفي؟ وماذا يثبت؟

النص ذا طبيعة سجالية نقدية،

فهو ينفي.................ويثبت

ينفي التصور القائل بأن طاعة الدولة تستند إلى الخوف فقط.	يثبت بأن طاعة الدولة تستند إلى الخوف وكذلك إلى اقتناع الأفراد بأهميتها في تنظيم حياتهم

• اقتحام النص

فيما تساعدنا بنية النص من خلال بنيته؟

حديد موضوع النص:

مشروعية الدولة وغاياتها

تحديد الأطروحة:

طاعة الدولة من طاعة طاعة الدولة من طاعة القانون، لذا فهي تستمد مشروعيتها من ذاتها

ماهو الإشكال المترتب عن هذا التقابل بين الأطروحتين؟

ما الذي يجعل من هذا السؤال إشكالا فلسفيا؟ وما الذي يبرر طرحه؟ ولماذا يفكر الإنسان في حله؟

ماهي المفاهيم التي استعملها الفيلسوف والحاملة لأطروحته؟

ماهي الأساليب الحجاجية التي حاول من خلالها النص إثبات أطروحته وإبطال نقيضها؟

هل يمكن القول بأننا أنهينا عملية الاشتغال على النص؟
ألا يمكن القول بأن مضمون النص هو فقط نقطة انطلاق وليس نقطة وصول؟
ماذا كشفتم من خلال النص؟ ما الذي أثاركم فيه؟...

ما هي أهمية وقيمة هذه الأطروحة بالنسبة لك ولواقعك المعيش؟
ماهي أهميتها بالمقارنة مع أطروحات أخرى؟

ملحوظة: هذه الطريقة في الاشتغال نفتح النص على ذات التلميذ وواقعه المعيش، ونفتحه بعد ذلك على مواقف من تاريخ الفلسفة بعدها ننتقل إلى الكتابة المنظمة وفق استراتيجية واعية.

إشكال النص:

هل الدافع الأساسي لطاعة الدولة هو الخوف، أم هو الاقتناع بأهميتها في تنظيم حياة الفرد والجماعة؟

2 -القراءة التحليلية:

• الإطار المفاهيمي:

- **الدولة:** جهاز وظيفته تنظيم حياة الأفراد داخل المجتمع
- **المشروعية:** القبول بفكرة الدولة وحقها في فرض القانون
- **القانون:** ما يضمن للدولة سيادتها
- **السيادة:** هيبة الدولة
- **الطاعة:** الخضوع للقوانين التي تفرضها الدولة
- **الخوف:** الترهيب

• الإطار الحجاجي:

- **أسلوب النفي:** حيث نفى أن تستمد الدولة مشروعيتها من الخوف، وظيفته إبعاد الأطروحة التي يعترض عليها.
- **أسلوب المثال:** وظيفته الشرح والتثبيت، مجاله: الواقع المعيش.
- **أسلوب الشرط:** وظيفته التعليل، حيث تشترط سيادة الدولة وجود قانون نابع من إرادتها تفرضه على مواطنيها.

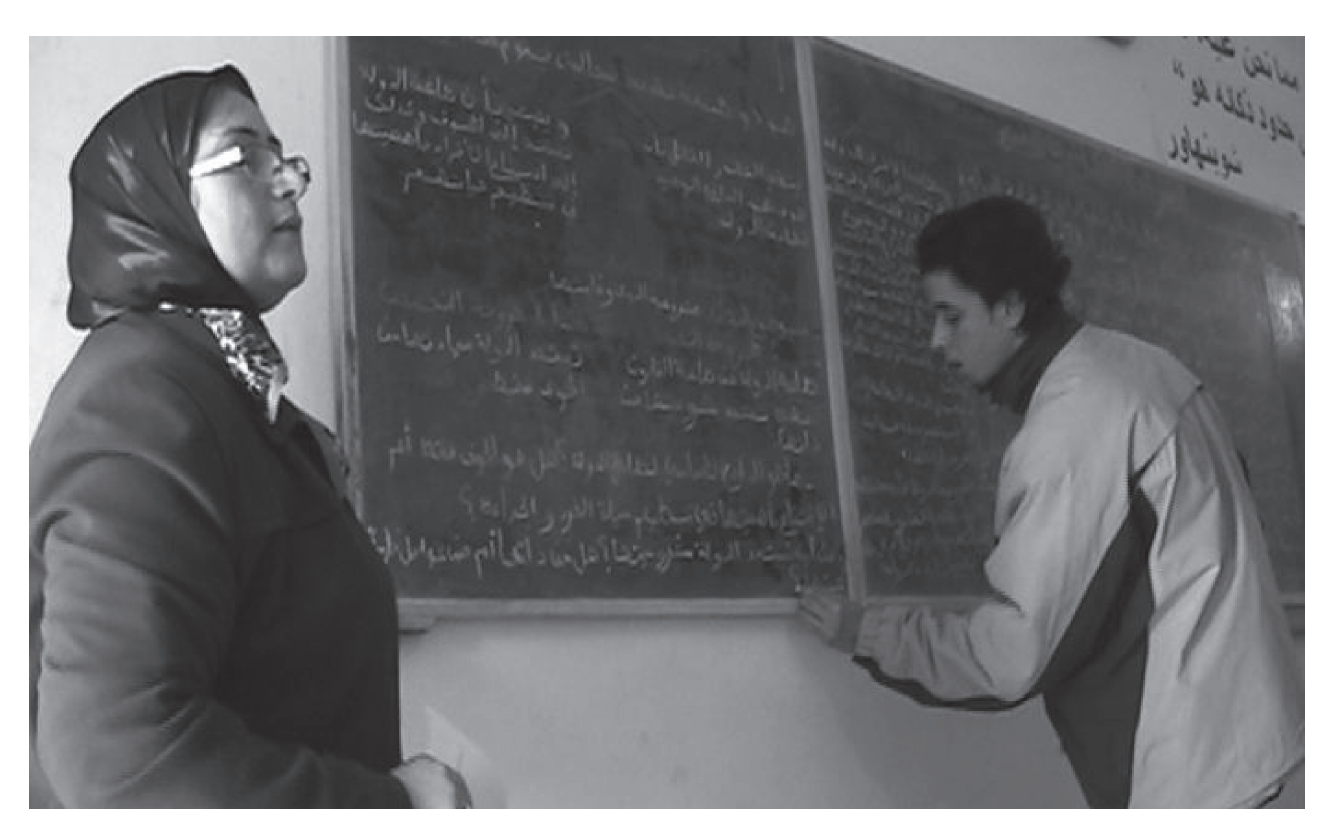
3 -القراءة التتويجية:

فتح النص على ذات التلميذ وواقعه، ومن تم استحضار المعرفة الفلسفية الملائمة لمناقشة النص:

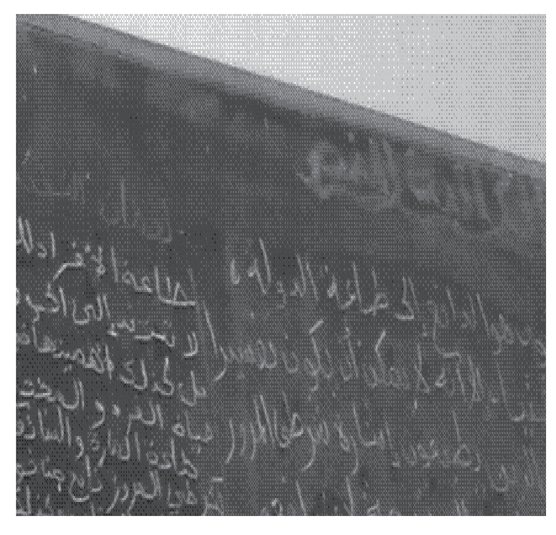
- ليس هناك دولة دون ممارسة لأساليب التخويف. - طاعة الدولة صادرة عن احتكارها للعنف... (هيغل، ماكس فيبر)	-غاية الدولة هي حفظ كرامة الفرد، وتحريره من الخوف. -تعتبر الدولة وسيلة في يد الفرد، تستمد مشروعيتها من مقتضيات العقد الاجتماعي... (اسبينوزا، جاكلين روس)

4 -التركيب:

الدولة تنظيم سياسي، قد لا تتوافق غاياتها مع غايات المجتمع، مما يؤدي إلى توتر يراهن على تحقيق التوازن بين القانون وحقوق الإنسان.









منهجية الكتابة في صيغة السؤال الإشكالي المفتوح بحرف لماذا

من إنجاز الأستاذ:
خديجة بركيم
الثانوية التأهيلية المصلى

حرف السؤال	مطلبه	مضمونه	مثال
هل	أداة استفهام يطلب بها التصديق، أي الجواب بنعم أو بلا، أو الاختيار بين قضيتين.	لا يتبنى طارح هذا السؤال أي موقف من القضية المستفهم عنها، بل هو يسأل سؤال من لا يعلم	– هل يفقد الشخص هويته بفقدان الذاكرة؟ – هل الدولة غاية أم وسيلة؟
ما (ماهو)	يطلب بها تعريف الشيء، وتحديد ماهيته.	لا يتبنى طارح هذا السؤال أي أطروحة.	– ما دولة الحق؟ – ما الواجب؟
أي	أداة استفهام تطلب الاختيار بين إمكانيتين أو أكثر.	لا يتبنى طارح هذا السؤال أي أطروحة، لكنه يطلب منا الاختيار بين احتمالين مع فحص كلا الاحتمالين.	– أيهما يحكم الآخر، النظرية أم التجربة؟ – أي عنف يكتسب المشروعية، هل عنف الأفراد أم عنف الدولة؟
بأي معنى	أداة استفهام أي أضيفت لها الباء وكلمة معنى، وهي لطلب التصور.	طارح هذا السؤال يتبنى أطروحة ضمنية والتي نحصل عليها بحذف أداة الاستفهام.	– بأي معنى يمكن القول بأن وجود الغير ضروري للوعي بالذات ؟ – بأي معنى يمكن القول إن الحق يضمن الحريات؟
كيف	معرفة صيغة الشيء وهيئته، ويطلب بها الوصف.	لا يتبنى طارح هذا السؤال أي أطروحة.	– كيف تمارس الدولة سلطتها؟ – كيف يمكن تحقيق السعادة؟
لماذا أو لم	أداة استفهام يراد بها طلب العلة والمبرر والمبدأ والسبب.	طارح السؤال يتبنى أطروحة ضمنية ويسأل عن مبرر تبنيها.	– لماذا نرغب في الحقيقة؟ – لماذا ينبغي تخليق الحياة السياسية؟
إلى أي حد	أداة استفهام تثير المناقشة والفحص وإبداء الرأي والنقد.	لا يتبنى طارح هذا السؤال أي أطروحة بل يكتفي بالسؤال عن مدى صحة ذلك القول.	– إلى أي حد يعتبر وجود الدولة ضمانا للحرية؟ – إلى أي حد يعتبر الرأي عدوا للحقيقة؟
من أين	أداة استفهام يطلب بها تعيين أحد الشيئين، وفي هذه الحالة يأتي أحدهما بعد همزة استفهام مباشرة، وقد يأتي بعده حرف عطف.	لا يتبنى طارح هذا السؤال أي أطروحة	– من أين يستمد الشخص قيمته؟ – من أين تستمد الدولة الحق في ممارسة العنف؟

خطوات منهجية

إن القراءة المتمعنة أوالواعية للسؤال تقتضي:

- تحديد الكلمات المفاتيح
لأن مكونات السؤال من أداة استفهام وأفعال ومفاهيم هي مؤشرات تساعدنا على الجواب
- تحديد دلالاتها
لأن الدلالات والمعاني تفيد في فهم السؤال وأيضا في عملية التحليل
- تحديد العلاقات بينها
بتحديد ما إذا كانت هناك تقاطعات أو تقابلات وغيرها بين مكونات السؤال وترتيبهاوفق ما يقتضيه الموضوع
- صياغة الإشكال
بمساءلة السؤال والبحث عن فرضياته ورهانه: بتحديد التساؤلات الأساسية التي ينبغي للموضوع أن يجيب عنها والسياق العام الذي يتأطر ضمنه

مستوى التفكير في السؤال

لماذا نرغب في الحقيقة؟

أداة استفهام تفيد العلة والسبب والمبرر

ما نسعى إليه ونريده.
≠
ما ننفر منه

هي صفة الحكم تصدره الذات على موضوع ما، ويتم نقل الحكم عبر اللغة، وحيث لا توجد لغة ولا حكم فلا وجود للحقيقة. بمعنى آخر ما يفرض ذاته على العقل لأسباب استدلالية أو لأسباب تجريبية.

فما المقصود بالحقيقة ؟ و ما الذي يجعل من الحقيقة شيئا مرغوبا فيه ؟ أي ما الأسباب و المبررات التي تدفعنا إلى طلب الحقيقة والسعي نحوها؟ وإذا كانت الرغبة تتقابل مع النفور، والحقيقة تتقابل مع الكذب والوهم والخطأ وغيرها، ألا يوجد في الواقع ما يجعلنا نرغب في الكذب، وننفر من الحقيقة ؟

إن معالجة الإشكال يقتضي تحديد الأسباب و المبررات ثم الأطروحة أو الأطروحات التي تدعمها أو تعارضها

- نرغب في الحقيقة لأن الإنسان يسعى دوما للمعرفة لتجاوز الأخطاء والأوهام.
- لأن الانسان يفضل قول الحقيقة عوض إخفائها.
- لأن قول الحقيقة والدفاع عنها دليل على الشجاعة والجرأة والمسؤولية عوض الخنوع والخوف والاستسلام.
- لأننا نثق في أشخاص عادة ما نحكم عليهم بالقول الحق والصادق ونكتشف أننا مخطئين في الحكم.
- أحيانا نرغب في الكذب عوض قول الحقيقة تفاديا للوقوع في مشاكل، أو لأنها قد تكون مؤدية لنا فنضطر للكذب(والذي يكذب يعرف الحقيقة لكنه يخفيها أو يزيفها).

يظهر إذن أن الحقيقة لها أوجها متعددة: - كذب - وهم - خطأ - وأيضا عنف. حين ندعي امتلاك الحقيقة أو حين ننفرد بالرأي الواحد والوحيد ونسعى لفرضه على الآخرين. وهذا يجعلنا نتساءل عن قيمة الحقيقة، فهل نطلبها لذاتها كغاية أم وسيلة لتحقيق غايات أخرى كالمنفعة والوهم والسلطة...؟

وهل الحقيقة مقابلة فعلا للكذب والوهم والخطأ...؟.

- فإذا اعتبرنا أنها غاية

فهذا يعني أننا نركز على قيمتها الاخلاقية باعتبارها واجبا مطلقا، و قيمة عليا تتمثل في أن قول الحق لا يمكن إرجاعه الى أية شروط و لا يعرف أية استثناءات، و لا يمكن تبرير الكذب بأي وجه من الأوجه و إلا سيكون مشروعا، فينتج عن ذلك أن لا قيمة ولا مصداقية للأقوال و لا للتصريحات، و بالتالي لا ثقة بين الناس و لا تواصل وهذا ما يؤكده كانط. إن الانسان إذا كذب على نفسه فكأنه يكذب على الإنسانية جمعاء.

- وإذا اعتبرنا الحقيقة وسيلة

فهذا يعني أن الافكار الحقيقة هي ما يجلب لنا اكبر قدر من المردودية و الفعالية في الحياة و العمل و ان الحقيقي هو ما يفيدني و ينفعني على مستوى الفكر و السلوك (الاعتمادات الدينية و السياسية و الفلسفية تمنحنا الاطمئنان و الرضيا و العقلانية) رغبتنا في الحقيقة مجرد و سيلة لاشباع حاجات حيوية نافعة لي لكن قد لا تنفع الاخرين وهذا ما يؤكده و ليام جيميس . ان ارادة الحقيقة هي ارادة الحياة و المنفعة و القوة .

معالجة الاشكال، وتقتضي:

على مستوى التحليل

- استثمار الدلالات التي تم تحديدها في البداية. – تحديد الأسباب والمبررات.
- الكشف عن الأطروحة المضمرة أو المفترضة في السؤال وتحليلها.
- إبراز البناء المنطقي والحجاجي لهذه المعرفة الفلسفية.
- الخروج باستنتاج جزئي.

على مستوى المناقشة

توظيف المادة المعرفية الملائمة: مواقف فلسفية تبرز قيمة وحدود الأطروحة المفترضة وحجاجها بهدف إغناء الموضوع.

على مستوى التركيب

- استخلاص نتائج التحليل والمناقشة.
- فتح آفاق التفكير في الموضوع

• فإن نيتشه يعتبرا لحقيقة

فهذا يعني أننا نركز على قيمتها الاخلاقية باعتبارها واجبا مطلقا، و قيمة عليا تتمثل في أن قول الحق لا يمكن إرجاعه الى أية شروط و لا يعرف أية استثناءات، و لا يمكن تبرير الكذب بأي وجه من الأوجه و إلا سيكون مشروعا، فينتج عن ذلك أن لا قيمة ولا مصداقية للأقوال و لا للتصريحات، و بالتالي لا ثقة بين الناس و لا تواصل وهذا ما يؤكده كانط. إن الانسان إذا كذب على نفسه فكأنه يكذب على الإنسانية جمعاء.

• والتصور العلمي المعاصر يعتبر

فهذا يعني أن الافكار الحقيقة هي ما يجلب لنا اكبر قدر من المردودية و الفعالية في الحياة و العمل و ان الحقيقي هو ما يفيدني و ينفعني على مستوى الفكر و السلوك (الاعتمادات الدينية و السياسية و الفلسفية تمنحنا الاطمئنان و الرضىا و العقلانية) رغبتنا في الحقيقة مجرد و سيلة لاشباع حاجات حيوية نافعة لي لكن قد لا تنفع الاخرين وهذا ما يؤكده و ليام جيميس . ان ارادة الحقيقة هي ارادة الحياة و المنفعة و القوة .

رغبتنا في الحقيقة إذن:

● ترجع إلى أسباب ومبررات مختلفة باختلاف رغباتنا ذاتها في الحقيقة. وبالزاوية والمعيار الذي ننطلق منه، والغاية من الحقيقة(المعرفة، الوهم مادام فيه نفع للحياة...)

● ومهما يكن من اختلاف إلا أنه ينبغي أن لا يتحول إلى خلاف. لأن الاختلاف من شأنه أن يقودنا إلى الإئتلاف ما دام يؤدي إلى البحث عن الحقيقة والمراجعة الدائمة للذات لأفكارها وسلوكاتها وتقبل فكرة الاختلاف ذاتها. في حين الخلاف قد ينتج عنه التسلط والعنف والإقصاء ونبذ الرأي الآخر.

● أن الحقيقة نسبية وليست مطلقة.

● أنها لا تنفصل عن أضدادها، الخطأ، الكذب والوهم بل تدخل في نسيجها.

● أن الحقيقة ترتبط بشروط إنتاجها وظروف الصراع المتحكمة فيها.

● وليس هناك حقيقة محايدة (وهذا يعني ضرورة التسلح بالنقد).







درس تطبيقي في منهجية الكتابة الإنشائية في صيغة السؤال الإشكالي بحرف هل بقضيتين



من إنجاز الأستاذ:
عبدالمولى الصادقي
الثانوية التأهيلية عبدالكريم الخطابي

الخطوات المنهجية:

مطلب الفهم:

- تحديد السياق الإشكالي العام للسؤال المجزوءة:
- المفهوم
- تحديد موضوع السؤال وترابطاته
- صياغة الإشكال في أسئلة متدرجة.

مطلب التحليل

- تحليل ألفاظ ومفاهيم السؤال
- الكشف عن الأطروحة أو الاطروحات المضمرة في السؤال و تحليلها
- توظيف المعرفة الفلسفية الملائمة للتعبير عن هذه الأطروحة أو الأطروحات المضمرة
- إبراز البناء المنطقي والحجاجي لهذه المعرفة الفلسفية
- الخروج باستنتاج جزئي في الموضوع

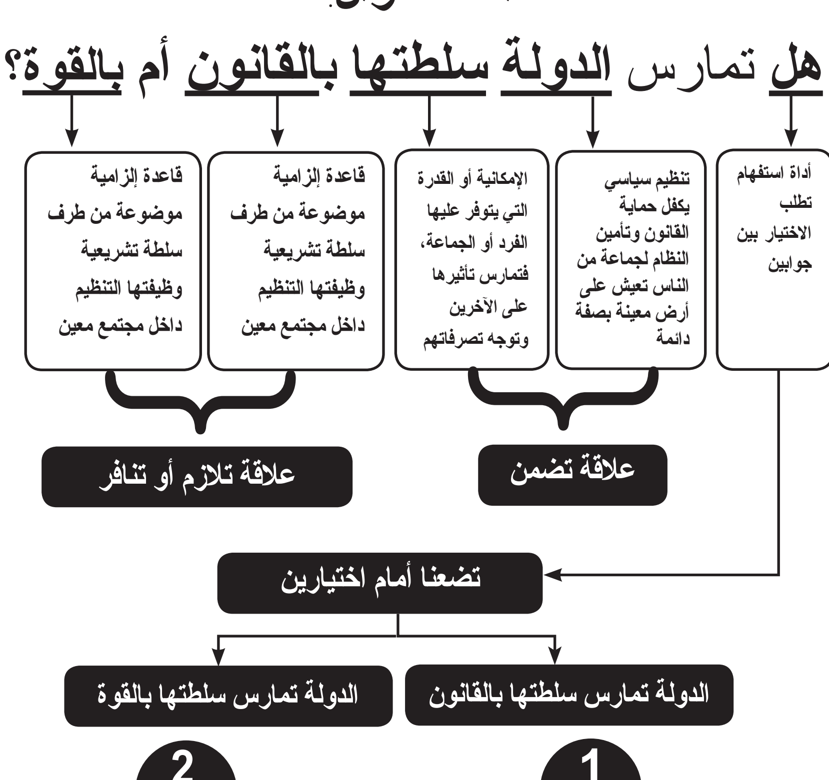
مطلب المناقشة

- القيام بتمهيد للربط
- توظيف مواقف فلسفية تبرز قيمة وحدود الأطروحة المفترضة في السؤال
- إبراز تقاطعات واختلافات المواقف الفلسفية

مطلب التركيب

- استخلاص نتائج التحليل والمناقشة
- الكشف عن رهان السؤال
- فتح أفاق التفكير في الموضوع

لحظة التفكير في السؤال



1

- يعني ذلك أن دولة الحق هي ممارسة معقلنة لسلطة الدولة
- يخضع فيها الحق والقانون إلى مبدأ احترام الشخص البشري وضمان الكرامة الإنسانية
- يعني ذلك أن الغاية من وجود الدولة هي ضمان حرية الأفراد وحقوقهم.
- لا مبرر للقوة والعنف لأنه يحط من كرامة الإنسان
- هي الدولة التي تعتمد مبدأ فصل السلط
- لا يحق للدولة خرق أو تجاوز القانون ولو لتحقيق الأمن والاستقرار.
- يعني إحقاق الحق، وإخضاعه للممارسة المعقلنة القائمة على احترام وتطبيق القانون ونبذ كل أشكال العنف والإرهاب.
- فصل السلط بعضها عن بعض يضمن حرية الإنسان داخل الدولة.

2

- يعني ذلك أن للدولة وحدها الحق في استعمال القوة استعمالا مشروعا.
- العنف هو الوسيلة المميزة للدولة، والعلاقة بينهما حميمية.
- الغاية من استعمال الدولة للقوة هو حماية الحق والنظام العام.
- أن جوهر السلطة عبر التاريخ هو احتكار القوة وممارستها بطرق مشروعة.
- القوة هي الوسيلة الوحيدة لجعل الدولة مسيطرة على الأفعال المتهورة للأفراد.
- اختفاء قوة وعنف الدولة يولد الفوضى في المجتمع
- قوة وعنف الدولة تستخدم لمواجهة عنف الأفراد والجماعات.
- الدولة هي جهاز يقوم أساسا على العنف.
- غياب العنف داخل المجتمع يعني غياب الدولة.*-

عناصر الإجابة المتعلقة بالسؤال

المهارات	المؤشرات	عناصر الإجابة	سلم التنقيط
الفهم	- تحديد السياق الإشكالي العام للسؤال - تحديد موضوع السؤال وترابطاته - صياغة الإشكال في أسئلة متدرجة	يتعين على المتعلم إدراك أن السؤال يتأطر داخل مجزوءة السياسة، وتحديدا مفهوم الدولة . وأن الموضوع الذي يثيره السؤال هو طبيعة السلطة السياسية بين القانون والقوة. ويمكن صياغة الإشكال في الأسئلة التالية: ما الدولة؟ وما المقصود بالسلطة السياسية؟ وكيف تمارس الدولة سلطتها؟ هل بالقانون، أم بالقوة؟ وهل يمكن لدولة الحق أن تستغني عن العنف باسم القانون؟	04 نقط
التحليل	- الاشتغال على مفاهيم وألفاظ السؤال - صياغة وتحليل أطروحة السؤال - استحضار مواقف فلسفية لإغناء التحليل - استنتاج جزئي	يمكن الوقوف على مفهوم الدولة كمفهوم مركزي في السؤال، وتحديد علاقته بالسلطة السياسية، ولإبراز طبيعتها يمكن الوقوف على التقابل بين القوة والقانون كمفهومين متقابلين، وأخيرا الجمع بين هذه المفاهيم بأداة الاستفهام هل، الذي يطلب الاختيار بين قضيتين، تأسيس السلطة على القانون، أو على القوة. تحليل إحدى الأطروحتين ويمكن الانطلاق من الأطروحة التي تعتبر أن دولة الحق والقانون تؤسس سلطتها على نبذ العنف أيا كان مصدره، وتعتمد على مبدأ فصل السلط. يمكن استحضار أحد أو مجموع المواقف الفلسفية التي تقول بدولة الحق. * موقف جاكلين روس: اعتبرت أن دولة الحق هي ممارسة معقلنة لسلطة الدولة، يخضع فيها الحق والقانون إلى مبدأ احترام الشخص البشري وضمان كرامته الإنسانية *موقف مونتسكيو: يذهب إلى أن السلطة السياسية ينبغي أن يتم تقسيمها إلى ثلاث سلط متمايزة و مستقلة بعضها عن بعض - السلطة التشريعية : ووظيفتها تشريع القوانين - السلطة التفيذية :ووظيفتها تنفيذ القوانين - السلطة القضائية :و مهمتها المعاقبة على الجرائم ،و حل الخلافات بين الناس و بين الجماعات. و في حالة ضم هذه السلط تنعدم الحرية	05 نقط

المناقشة	تمهيد للربط وفتح المجال للمناقشة استحضار مواقف فلسفية لمناقشة الأطروحة	مناقشة الأطروحة المقدمة في التحليل وكذا المواقف المعبرة عنها من خلال استحضار الأطروحة الثانية، والتي تعتبر أن الدولة تؤسس سلطتها على القوة والعنف موقف ماكس فيبر الذي يعتبر أن العنف إذن هو الوسيلة المميزة للدولة، والعلاقة بينهما هي علاقة وطيدة وحميمية. وللدولة وحدها الحق في ممارسة العنف المادي، إذ لا يحق لأي فرد أو جماعة ممارسة هذا العنف إلا بتفويض من الدولة.	05 نقط
التركيب	- تركيب كلي لنتائج التحليل والمناقشة - الكشف عن رهان السؤال - فتح آفاق التفكير في الموضوع	- التأكيد على ضرورة احترام القانون والانضباط لمقتضياته التشريعية - الانتصار لدولة الحق والقانون، لكونها تحترم حقوق وكرامة الإنسان. - لا مبرر لممارسة القوة والعنف ما دامت الدولة في خدمة الشعب.	03 نقط
الجوانب اللغوية والشكلية	-اللغة -الأسلوب -الخط	توظيف مفاهيم فلسفية ولغة دقيقة. توظيف أدوات الربط المنطقية واللغوية، وكذا علامات الوقف. بطريقة جيدة وسليمة تجعل من الموضوع الإنشائي موضوعا مترابط الجمل والفقرات، ومنسجما في أفكاره. الكتابة بخط واضح ومقروء. ورقة تحرير نظيفة.	03 نقط

لحظة الكتابة الجماعية

تعتبر السياسة الطريقة الفعالة في فهم واقع العلاقات الاجتماعية المركبة، وتتحدد كإستراتيجية في تنظيم وتدبير وقيادة تجمع بشري معين، نحو هدف وغاية معينة، ولا يمكن تحقق ذلك إلا من خلال مؤسسة الدولة، والتي تحتاج في ممارستها وتدبيرها للشأن العام إلى السلطة.

فما الدولة؟ وكيف تمارس هذه الأخيرة سلطتها؟

هل بالقانون أم بالقوة؟ وما طبيعة العلاقة بينهما؟

هل هي علاقة تلازم أم تعارض ؟

وهل يمكن لدولة الحق أن تستغني على القوة باسم القانون ؟

تقتضي الإجابة عن هذا الإشكال الوقوف عند مفاهيم السؤال وألفاظه الأساسية، ويشكل مفهوم الدولة مفهوما مركزيا، فالدولة هي أرقى المؤسسات التي نسجها الإنسان لتسهر على التنظيم الاجتماعي والقانوني بين أفرادها، إنها تشير إلى ذلك النظام الذي يهدف إلى تنظيم العلاقات الاجتماعية وسلوك الأفراد في مجتمع معين، ومن أهم الشروط التي يجب توفرها في الدولة هو السيادة على المجالين الداخلي والخارجي. إن أصل قيام الدولة هو التحالف بين أفراد المجتمع، بينما مهمتها هي السعي الدائم لتحقيق الحرية والعدالة والمساواة كحقوق طبيعية للإنسان، ولتحقيق هذه المهمة تستلزمها سلطة، وهي الإمكانية أو القدرة التي يتوفر عليها الفرد أو الجماعة، فتمارس تأثيرها على الآخرين، وتوجه تصرفاتهم، وتقوم هذه السلطة على ركيزتين أساسيتين هما القانون والقوة، فالقانون يشكل قاعدة إلزامية موضوعة من طرف سلطة عليا، وظيفتها تنظيم الإنسانية داخل مجتمع معين، أما بالنسبة للقوة فهي إكراه طبيعي وخارجي يمارس ضد إرادة الأفراد،ويقصد به العنف المادي، ويمكن التمييز بين القوة الطبيعية والقوة المدنية، وهي المقصودة في هذا السؤال. وقد طرح السؤال بأداة استفهام «هل» التي تضعنا أمام اختيارين، إما أن تعتمد الدولة في ممارسة سلطتها على القانون، أو على القوة.

فإذا استندت الدولة في ممارسة سلطتها على القوة، فهذا يعني أن جوهر السلطة هو احتكار القوة وممارستها بطرق مشروعة، على اعتبار أنها الوسيلة الوحيدة لجعل الدولة متمكنة من السيطرة على الأفعال المتهورة للأفراد، كما أن عنف الدولة يستخدم لمواجهة عنف الأفراد والجماعات، على اعتبار أن مواجهة عنف الأفراد لا تستطيع الدولة مواجهته إلا بعنف مثله، واختفاء هذه القوة تنجم عنه الفوضى، وبصيغة أدق، ليست الدولة المصدر الوحيد للعنف، بل المجتمع أيضا ينتج ويفرز هو الآخر قوته وعنفه الخاص. وبالتالي تعتبر الدولة جهاز يقوم أساسا على القوة، وإذا غابت هذه الأخيرة تغيب معها الدولة.

يتناسب هذا الموقف مع موقف «ماكس فيبر» الذي اعتبر أيضا أن الدولة تتأسس على القوة ،كما لها الحق في ممارستها ،فهي وحدها تمتلك هذا الحق و تحتكره إذ يعتبر الوسيلة المميزة لها.

نخلص إذا أن الدولة تتأسس على ممارستها للقوة في حق الأفراد و الجماعات، بل هي الوسيلة المفضلة و المميزة للدولة، لكن ألا تتعارض ممارسة القوة مع المواصفات التي يجب أن تتوفر في دولة الحق و القانون ؟ هل قوة الدولة مورست ضمن الحدود التي لا تتعارض مع حقوق الإنسان وكرامته ؟ ألا ينقص عنف الدولة من كرامة الإنسان ؟ ألا يمكن للدولة أن تستغني عن القوة باسم القانون ؟

وهذا ما يجعل التصور الثاني يطرح نفسه كجواب يعتبر أن الدولة تمارس سلطتها بالقانون ، فهذا يعني أن دولة الحق هي ممارسة معقلنة لسلطة الدولة إذ يخضع فيها القانون إلى مبدأ إحترام الشخص البشري و ضمان كرامته الإنسانية ، أي أن الفرد في دولة الحق هو قيمة عليا و معيار أسمى لصياغة القوانين و التشريعات التي تمنع كل أنواع الاستعباد و الاضطهاد التي قد يتعرض لها ، وما يمكن ملاحظته هو أن الغاية هنا هي الفرد وليست الدولة ، على اعتبار أن هذه الأخيرة هي مجرد وسيلة لخدمة الفرد ، معتبرة إياه الغاية الأساسية من كل تشريع ، ولن يتم ذلك إلا من خلال مبدأ فصل السلط الذي يمكن من إحقاق الحق و إخضاعه للممارسة المعقلنة القائمة على الاحترام و تطبيق القانون ، مع نبذ كل أشكال الإرهاب و العنف .

هذا ما يتوافق مع تصور «جاكلين روس» و«مونتيسكيو» اللذان يركزان على القيمة العليا للفرد و التي لا تجعل العنف مبررا من طرف السلطة .

يبدو أن مفهوم الدولة في علاقتها بالقانون تثير تساؤلات أكثر منها مقترح إجابات كافية، وهذا طبيعي داخل الفكر الفلسفي عموما، والفلسفة السياسية على وجه الخصوص، فرغم ما يبدو من اختلاف بين التصورات قد يصل حد التناقض، إلا أن هذه التصورات تجد تبريراتها في مرجعياتها الفكرية وخلفياتها السياسية، وحتى في معطيات الواقع الذي عبرت عنه، وتبقى منفتحة على التكامل والتقاطع في أحيان كثيرة، فعلى سبيل المثال، إذا كانت بعض الدول مؤهلة للممارسة الديمقراطية وتأسيس السلطة على الحق والقانون، فإن أخرى لم تعمل بعد على تأهيل المواطن وجعله يفرز الحاجة إلى هذا النمط من الحكم.







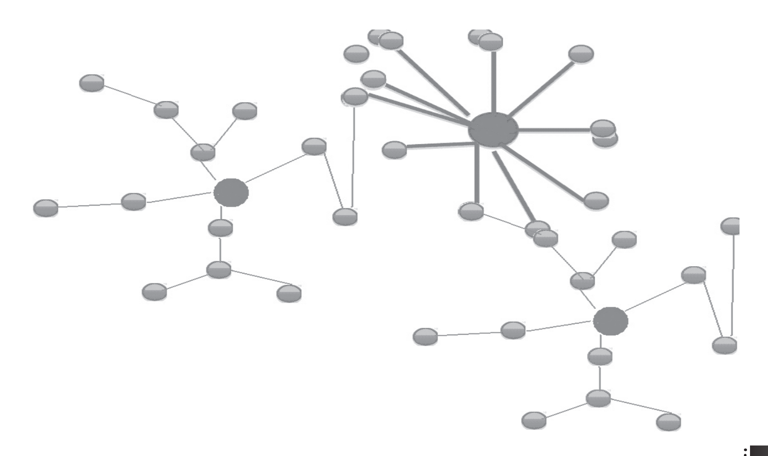


درس تطبيقي من خلال عمل المجموعات



من إنجاز الأستاذ:
نورالدين قاطير
الثانوية التقنية أنوال

ورقة تقنية تتعلق بلحظات إنجاز الحصة



المجموعة 1

بطاقة تقنية تتعلق بالكشف على البنية المفاهيمية للنص يمكن من تحقيق مطلبين أساسيين:
المطلب الأول: بعد معرفي + الكشف على مفاهيم مركزية + تنظيم هذه المفاهيم وفق علاقات تحافظ على مضمون النص.
المطلب الثاني: بعد منهجي + يمكن هذا المطلب من ضبط المجال النظري الذي يتم الاشتغال بداخله.مثلا (مجزوءة الإنسان / مفهوم الرغبة).
يساعد الضبط الجيد للبنية المفاهيمية من الاشتغال على المراحل المنهجية اللاحقة (بناء الإشكال / تحديد الأطروحة / التحليل)

المجموعة 2

بطاقة تقنية حول مسألة التأْطير الإشكالي يفترض من خلال هذه المحطة المنهجية تحقيق العناصر التالية:
ضبط المجال النظري الذي ينتهي إليه النص(المجزوءة /المفهوم).
ضبط المشكل الذي يطرحه النص، بمعنى رصد التوتر أو المفارقة التي يثيرها النص.
تفكيك الإشكال إلى تساؤلات.

المجموعة 3

بطاقة تقنية حول أطروحة النص، يفترض من خلال هذه اللحظة المنهجية تحقيق المطلب التالي:
تحديد الموقف الذي يدافع عنه صاحب النص.
يتم التعبير عن أطروحة النص بطريقة مباشرة وفي لحظات أخرى تقدم بصفة غير مباشرة.

المجموعة 4

بطاقة تقنية حول التحليل، يفترض عبر هذه اللحظة المنهجية تفسير الأطروحة، ويقصد بذلك:
الوقوف عند البنية المفاهيمية للنص.
الكشف عن العلاقات القائمة بين هذه المفاهيم.
ملاحظة:
من المفترض أن يحضر الأسلوب الشخصي، مع احترام مضمون النص (تجاوز عملية التكرار الحرفي لأفكار النص.

المجموعة 5

بطاقة تقنية حول البنية الحجاجية، يفترض من خلال هذه اللحظة الكشف على الآليات الحجاجية الموظفة بداخل النص:
- من المتوقع إبراز الآليات الحجاجية مع تعليلها بشكل يتناسب مع بنية النص.

المحور 1 الرغبـــة و الحاجـــة

1 - تذكير بالإشكال المركزي للمحور:

يحيل مفهوم الرغبة على مجال الانفعالات و الأهواء و علاقة الإنسان بجسده و بنفسه. فالرغبة تحتل مكانا مركزيا في حياة الإنسان و تبدو كتحد لإرادته, فهي لا تقف عند حدود الحاجة. فما الرغبة؟
هل هناك علاقة استمرارية أم هناك قطيعة بينهما؟



2 - تذكير بتصور ميلاني كلاين:

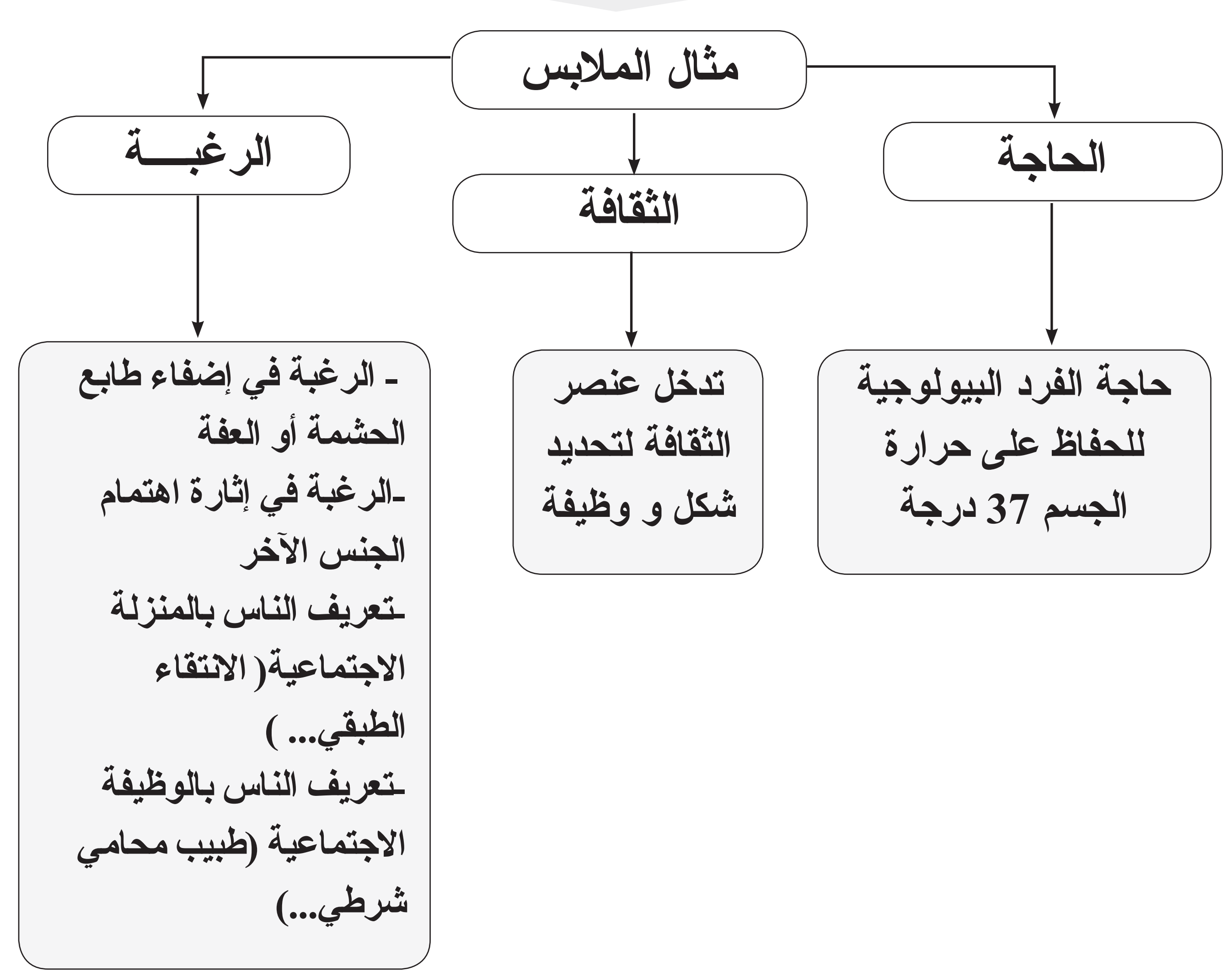
الوقوف عند طبيعة العلاقة بين الرضيع و ثدي الأم, و تحول هذه العلاقة من حاجة بيولوجية إلى رغبة نفسية لا شعورية بفعل طرق الإرضاع المصاحبة لها.

3 - تحليل نص رالف لينتون :

◄◄ قراءة أولية للنص / إشارة لمجال الانثربولوجيا

أ - الكشف عن البنية المفاهيمية للنص

المجموعة رقم 1



المطلوب أيضا تعريف المفاهيم التالية الحاجة /الثقافة /الرغبة

ب - التأْطير الإشكالي للنص:

يعالج صاحب النص مفهوم الرغبة، بتوظيف مقاربة العلوم الإنسانية، وتحديدا مجال الانتربولوجيا الثقافية، ويظهر أن بنية النص تثير إشكالا مركزيا يتجسد في عملية التحول من الحاجة إلى الرغبة بفعل تدخل الثقافة. ويمكن التعبير عن هذا الإشكال بتوظيف السؤالين التاليين: ماهي طبيعة العلاقة بين الحاجة والرغبة؟ ماهو دور الثقافة في عملية التحول من الحاجة إلى الرغبة؟

ج - تحديد أطروحة النص:

يبين رالف لينتون عبر توظيفه لمثال الملابس، التأْثيرالذي تمارسه الثقافة أثناء عملية تحول الحاجة البيولوجية لحماية الجسم إلى رغبة في تحقيق وظائف اجتماعية وميول جمالية.

د - التحليل (تفسير الأطروحة):

من الواضح أن رالف لينتون استعان بمثال اللباس لتوضيح طبيعة العلاقة القائمة بين مفهومي الحاجة والرغبة.

مفهوم الحاجة لا يقف عند مستوى الضرورة البيولوجية المتمثلة في حماية جسم الفرد والحفاظ على حرارة الجسم من انخفاض أو ارتفاع درجة الحرارة.



إن تدخل الثقافة سيشكل دورا أساسيا في عملية تحول الحاجات البيولوجية إلى مجموعة من الرغبات، فالتأثير الذي تمارسه الثقافة سيحول الوظيفة البيولوجية للباس إلى مستوى آخر يقترن بشكل و وظيفة هذا اللباس حسب طبيعة ثقافة المجتمع.

إن هذا الانتقال من الحاجة إلى الرغبة، على مستوى اللباس، أصبح يأخذ أشكالا متعددة كالتعبير عن مظاهر الحشمة والعفة، أو الرغبة في إثارة إعجاب الآخرين، أو الدلالة على وظيفة أو منزلة اجتماعية...

ه-الأساليب الحجاجية:

يصوغ النص أطروحته بالاعتماد على آلية حجاجية تعتمد بالأساس على أسلوبي المثال والوصف، لتوضيح نوعية العلاقة بين الحاجة والرغبة، وذلك من خلال وصفه عبر مثال اللباس لعملية التحول التي تعرفها الحاجة للباس، بهدف حماية الجسم إلى رغبة تحمل دلالات و وظائف متعددة...

التحديد المعجمي للمفاهيم التالية:

- **الحاجة:** هي أن يكون الموجود على حال يفتقر فيها إلى ماهو ضروري لبلوغ غاية ما, سواء كانت تلك الغاية داخلية أو خارجية, معلومة لديه أم مجهولة. مثال ذلك: حاجة النبات إلى الماء, حاجة الإنسان إلى الغذاء...
- **الرغبة**: رغب في الشيء حرص عليه, ورغب الشيء أي أراده، ومنه الرغبة, وهي النزوع التلقائي الداعي إلى غاية معلومة أو متخيلة, وتقف خلف كل رغبة نزعة ,كما توجد خلف كل إرادة رغبة.
- **الثقافة**: إن دل لفظ الثقافة على معنى الحضارة كما في اللغة الألمانية, كان له وجهان :

وجه ذاتي, ووجه ثقافة العقل, ووجه موضوعي وهو مجموع العادات والأوضاع الاجتماعية والآثار الفكرية والأساليب الفنية والأدبية, والطرق العلمية والتقنية وأنماط التفكير, والإحساس, والقيم الذائعة في مجتمع معين ,أو طريقة حياة الناس وكل مايملكونه ويتداولونه اجتماعيا لا بيولوجيا.

المصدر: المعجم الفلسفي- جميل صليبا -

تقرير حول درس الأستاذ عبد الإله الدعال
«مدخل إشكالي لمفهوم الحقيقة»



التقرير من إنجاز:
● الأستاذة ثريا الفاطة



في إطار المساهمات التربوية التي يقوم بها أساتذة مادة الفلسفة من أجل إنماء التجربة الفصلية، قام الأستاذ عبد الإله الدعال بإنجاز درس حول مفهوم الحقيقة/ وذلك أمام تلامذته، وبحضور عدد هام من مدرسي المادة بنيابتي عين الشق والحي الحسني. وقد استهل الأستاذ حصته بصورة تتعلق بعلامة : « صنع في الصين» (Made in China) والتي تحيل إلى عالم الاقتصاد والتجارة، ومن خلال هذه الصورة وبعض الأسئلة الموجهة للتلاميذ، عمد الأستاذ على الكشف عن بعض الدلالات التي توحي بها الصورة، والتي سوف يربط بينها وبين معاني « الحقيقة» ومن بينها معنى الدوام مقابل الزوال، والوجود الأصيل مقابل النسخة أو الظل، والحقيقي مقابل اللاحقيقي، الواقعي / اللاواقعي، المادي/ الفكري، المرئي اللامرئي..وقد عمد الأستاذ على تدوين هذه التقابلات على السبورة كي تشكل مادة للتفكير وللتساؤل حول ما تتضمنه من رؤى وتصورات مختلفة، سواء لدى الرأي العام والمشترك أو لدى الفلاسفة ومن خلال آلية العرض والإلقاء، قام الأستاذ بنوع من الجرد التاريخي للمواقف الفلسفية انطلاقاً من المرحلة الإغريقية القديمة (أفلاطون نموذجاً) مروراً بالعصر الوسيط إلى العصر الحديث ثم الزمن المعاصر، ليصل في النهاية إلى التأكيد على أن مفهوم الحقيقة عرف تطوراً هاماً يمكن رصده من خلال نظريتين متمايزتين: نظرة كلاسيكية تولي الأهمية للمطلق والثبات، ولمفاهيم الأصل والمثال واليقين العقلي الواحد، ونظرة معاصرة تقوم في عمقها على الخلخلة والنقد والمراجعة الجذرية للمفاهيم السابقة، وذلك عبر انفتاحها على الاختلاف والتعدد وعلى روح النسبية.

فإذا كان أفلاطون يقيم تصوره للحقيقة على ثنائية: العقل/الحواس، المطلق/النسبي، الحقيقي/الظني، الثابت/المتغير...الخ بناء على موقفه الأنطولوجي من العالم، وعلى رؤيته الماهوية الميتافيزيقية لقضايا المعرفة والوجود والقيم، فإن» نهر الحقيقة اليوم هو نهر هيراقليدس» المتجدد على الدوام ..حيث لا مجال لتقديس العقل وتبخيس الحواس، أو تمجيد المتعالي على حساب الواقع المتحرك، وعلى نبذ الخطأ والوهم والكذب والرغبة والخيال باعتبارها مضادات للحقيقة والصدق والصواب. كما تطرق الأستاذ إلى تلك الثنائية التي اخترقت الفكر الفلسفي في العصور الوسطى (الإسلامية والمسيحية معاً) حيث تجاذبت الحقيقة قوى الإيمان والبرهان، النص الديني والعقل الإنساني متمثلة في موقف يعلي من شأن الإيمان ويقلص دائرة اشتغال العقل، وموقف يسعى إلى الدفاع عن العقل، والتوفيق بينه وبين النقل، يعمل على عقلنة الشرع (مقابل شرعنة العقل). بل عمل الأستاذ على توضيح موقف ثالث من الحقيقة، ساهم في كسر ذلك الطوق الذي طالما قيد مجال الحقيقة، واختزلها في ثنائية العقل والنقل، ألا وهو الموقف الصوفي العرفاني الذي دافع عن المعرفة الذوقية الإشراقية التي لا تتم إلا عبر المكابدة ومجاهدة النفس (البعد الوجداني للحقيقة)، وقد استشهد الأستاذ في هذه اللحظة من الدرس بحوار ابن رشد وابن عربي ليبرز مدى انفتاح الموقف الصوفي على طابع المفارقة الذي

يميز سؤال الحقيقة، وعدم قابليتها للأسر في لمفاهيم العقل الباردة.

وفي ختام الحصة، توقف الأستاذ عند ما أسماه ب» أزمة العقل» في المرحلة المعاصرة، حيث شهد الفكر الإنساني هزات عنيفة، أودت بأوثانه وأوهامه العتيقة، وعصفت بمفاهيمه الكلاسيكية.

فالحقيقة اليوم غدت أكثر انفتاحاً على الواقع الحي والمعقد والمتداخل الأبعاد للوجود الإنساني (البعد الاجتماعي والاقتصادي والسياسي....) كما أصبحت مرتبطة بمفاهيم القوة والسلطة والإرادة البشرية والأهواء بل وبعوالم افتراضية يتداخل فيها الصدق بالكذب، والواقع بالخيال.

وقد أبان الأستاذ خلال إنجازه للدرس، عن اطلاعه الواسع بمستجدات الفكر الفلسفي المعاصر، وذلك من خلال إشاراته لمواقف نيتشه Nietzsche، م.فوكو M. Foucault، و ج. دولوز G. Deleuze، وحنا أرندت H. Arendt وهابرماس J. Habermas...وغيرهم الذين عملوا من خلال حفرياتهم النظرية على الكشف عن الوجوه الأخرى لمفهوم الحقيقة، كخلق وإبداع وتفكيك ونقد ومساءلة دائمة، وعلى إعادة النظر في قيمتها على المستوى الفكري والأخلاقي والتاريخي.

ويمكن القول أن عرض الأستاذ لمختلف هذه المواقف والمحطات، كان مبنياً أساساً على إثارة السؤال، وعلى إبراز الإشكالات والمفارقات أكثر مما كان تأسيساً لجواب، أو دفاعاً عن أطروحة أو عن موقف محدد...وقد تخللت عرضه لحظات حوارية، أفسح من خلالها المجال لتدخلات التلاميذ الذين أبدوا تفاعلهم مع الدرس، سواء تعلق الأمر بكلام الأستاذ أو كلام الصورة...

ومن أجل إغناء مساهمة الأستاذ وبعد انتهاء الحصة ، تم فتح باب النقاش، بين الأساتذة الحاضرين، ليدلوا بملاحظاتهم وبآرائهم حول ما تضمنته الحصة وما غفلت عنه.

الأستاذ م. رويض: كان تدخله عبارة عن تساؤلات متعلقة بالطريقة الإلقائية:

- هل كان للأستاذ هدف واضح ومحدد من خلال الإلقاء؟ وهل كان هذا الهدف هو تبليغ معرفة؟ توفير مادة حوار مع التلاميذ؟
- ما كانت وظائف الإلقاء؟ الإخبار مثلاً بالدرس؟ تقديم لدرس الحقيقة؟ عرض أنساق فلسفية حول الحقيقة؟
- ثم ما هي شروط الإلقاء؟

وقد حددها ذ. رويض في الشروط التالية: ألا يتخذ العرض شكل محاضرة قد تفوق المستوى المعرفي للتلاميذ. ألا يُختزل في عرض المعارف بل أن يستهدف ما يختزنه فكر التلاميذ من معارف جاهزة...وهنا تساءل الأستاذ المتدخل: كيف يمكننا أن نوفق بين بنى المعرفة التاريخية وبين اللامعرفة السقراطية؟

ذ. عبدالكريم الأزموري: نوه الأستاذ بالمتعة الحقيقية التي حققها الدرس لكنه تساءل: كيف يمكن للتلميذ أن يستوعب هذا الكم الهائل من الإحالات التي تضمنها عرض الأستاذ؟ (23 علماً في ظرف 45دقيقة !!)

وأوضح الأستاذ أن الإلقاء هو فقط تقنية من تقنيات الدرس الفلسفي ومن بينها أيضاً الحوار (وهو ذاته أنواع).إلا أنه سجل غياب أسين رئيسيين في حصة الأستاذ:

الأس الأول: الاعتماد على السبورة

الأس الثاني: تسجيل التلاميذ للنقط الواردة في الدرس.

كما تطرق الأستاذ الأزموري إلى مضامين العرض، وبالذات إلى مفهوم الحقيقة لدى أفلاطون، حيث خلق له هذا المفهوم، من خلال الحصة، نوعاً من اللبس بحيث لم يتم توضيح حقيقة التصور الأفلاطوني لمعنى العالم المثالي كعالم موضوعي يوجد خارج العقل، كما يدل على ذلك مفهوما الجدل الصاعد والجدل النازل لدى أفلاطون..كما دعا الأستاذ الأزموري إلى ضرورة وجود خيط ناظم للدرس وإلى ضرورة حضور الديداكتيك المتمركز حول مسالة الكفايات. كمسألة لا يمكن تحققها خلال سنة واحدة وإنما تقتضي تراكماً معرفياً في مواد عديدة ولسنوات متواصلة.

◂ **ذ.ابرايم:** أقر بما حققه الدرس من متعة لدى التلاميذ والأساتذة معاً لكنه أوضح أن الأساسي لم يتحقق في هذا الدرس. والأساسي لديه هو: الطرح الإشكالي لمفهوم الحقيقة، في ارتباطه بمجزوءة المعرفة. إذ لم يتطرق الأستاذ في حصته إلى إشكالية المعرفة بين الذاتي والموضوعي، بين المطلق والنسبي وبين الوحدة والتعدد. كما لم يوضح إشكالية الحقيقة بوصفها قيمة (معرفية وأخلاقية واجتماعية) وذلك من خلال التصور الكلاسيكي للحقيقة، كتصور مبني على الثبات وعلى المطلق. والتصور المعاصر الذي يربط الحقيقة بالمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية...وأنهى الأستاذ تدخله بالإشادة بالطريقة الإلقائية لأن" التلميذ بحاجة إلى مضمون معرفي يقدم له ممن طرف الأستاذ." كما أشار إلى المكونات الثلاث لكل عرض:

- المتلقي: بمقدراته ومعارفه المحدودة
- الزمن: لحظة الإلقاء قد تتبوأ الدرس أو تنتصفه
- تنظيم المادة المعرفية: تحديد مضمون العرض وكيفية إلقائه ومخاطبيه (ماذا ألقي؟ وكيف؟ وعلى من؟)

◂ **ذة ج. لمعلم:** استهلت تدخلها بعرض مركز حول مسار وبنية المقررات الدراسية منذ الثمانينات. حيث كان الإلقاء ضرورة داخل الدرس. وحيث كان الاهتمام منصباً على الإشكاليات الفلسفية انطلاقاً من تاريخ الفلسفة (كإشكالية الفكر والواقع) وانطلاقاً من المدارس والتيارات الفلسفية (المثالية والمادية) مثلاً...)

وبعد ذلك نحا المقرر الدراسي صوب رؤية بنيوية كانت تتمحور أيضا على الإلقاء. لكن في بداية التسعينات ظهرت أهمية التدريس بالنصوص، وذلك ضمن بيداغوجيا الأهداف التي قلصت من دائرة/أهمية الإلقاء، وسعت إلى الاعتماد على وسائل أكثر مردودية وأكثر إشراكاً للتلاميذ في عملية التعلم، وفق تصور المدرسة السلوكية.

كما أوضحت الأستاذة أن الكتاب المدرسي انتقل في السنوات الأخيرة من دراسة التيمات إلى دراسة المفاهيم الفلسفية ، وهو انتقال استدعى تجاوز نظرية الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات حيث الهدف ليس هو حشو الأذهان بالمعارف بقدر ما هو تنمية كفاءات التلميذ وترجمتها إلى قدرات. هنا يصبح من الضروري إخضاع الإلقاء لشروط محددة كي لا يزيغ عن غايات الدرس الفلسفي، ويرتد إلى وظيفته الكلاسيكية.

لكن الأستاذة لمعلم كانت تحبذ إفساح المجال للتلميذ للمشاركة أكثر في بناء الدرس، وذلك من خلال تعليقه هو ذاته على مضامين الصور التي اختارها الأستاذ، واستنتاج معانيها بعيداً عن تحكم وتوجيه الأستاذ.

◂ **ذ. ياسر:** ليس للتلميذ القدرة على أن يحيى هذه المفارقات التي يثيرها مفهوم الحقيقة، لذا من الأفضل – وهذا ما يقوم به شخصيا– أن تستلهم الأمثلة من الواقع الحي الذي يحياه التلميذ. كما أوضح المتدخل المحطات الضرورية التي كان ينبغي أن يتوقف عندها درس الحقيقة، وعي المحطات الواردة في الكتاب المدرسي: 1

- علاقة الحقيقة بالرأي: هل الرأي طريق أن عائق أمام الحقيقة؟
- معايير الحقيقة: وهنا تثار إشكالية علاقة الفكر بالواقع، هل هي علاقة تعالي أم محايثة؟ (انخراط الذات في الواقع)
- الحقيقة بوصفها قيمة: هل قيمة الحقيقة في ذاتها أم بغاية تحقيق المنفعة؟

◂ **ذة خ. بركيم:** قدمت شكرها للأستاذ لما حققه الدرس من متعة حقيقية، ونوهت باستعماله للتقنية كدعامة للدرس وبالعلاقة التفاعلية بين المدرس وتلامذته. كما أوضحت أن الهدف من الدرس كان هو خلخلة بعض التصورات لدى التلاميذ، وذلك ما تحقق بالفعل.

◂ **ذة م. غبار:** بدأت بالتساؤل عن معنى الإلقاء كطريقة لبناء الدرس الفلسفي، وأوضحت أنه حتى داخل الكليات التي غالباً ما تهيمن الطريقة الإلقائية، قد تم تعديل وتنقيح وإغناء الطابع الإلقائي للدرس/ وذلك باستعمال وسائل حوارية، ودعامات تقنية تمنح للدرس حيوية أكثر. إن كان الأمر كذلك بالنسبة للتعليم الجامعي، فمن الحري أن نتساءل عن معنى ودلالة الإلقاء داخل التعليم الثانوي: « فهل يمكن إنجاز إلقاء خالص أثناء الدرس الفلسفي؟». إضافة إلى هذا التساؤل العام، أوضحت الأستاذة أن الدرس موضوع النقاش، قد استوفى غايته وحقق هدفه. لأن ما ابتغاه المدرس هو تأزيم التلاميذ خلال إطلالتهم الأولى على مفهوم الحقيقة.، وعي إطلالة إشكالية ، أثارت نوعاً من الفضول لدى التلاميذ، سيما وأنه استهل درسه بصور استفزت أذهانهم « وفتحت شهيتهم» للدرس. بالإضافة إلى ذلك لم تكن الحصة مملة، إذ ساهمت الروح المرحة للأستاذ، وتنويعه لنبرات الصوت، واجتهاده في انتقاء صور مختلفة وحافلة بالدلالات، في إضفاء طابع الحيوية والتشويق على مختلف لحظات الحصة.

◂ **ذة ث. الفاطة :** أثارت الأستاذة مسألة الحضور والغياب لكل من الأستاذ والتلميذ داخل حصة الدرس الفلسفي: فإذا كان « الإلقاء» يمنح حضوراً أكبر للأستاذ ويغيب التلميذ، كما يقال، فإن كثيرا من أشكال الحضور ما كان غياباً ما دام الإلقاء لا يملك وجهاً واحداً ووحيداً، تتضخم فيه أنا المدرس المعرفية، ويتلاشى فيه حضور المتلقي.بل بإمكانه أن يثير الاهتمام ويولد الفضول و« يورط» الآخر في عمق الإشكال المطروح..شريطة ألا يقع طبعاً في فخ العرض النظري الجاف. كما أوضحت المتدخلة أن أجمل الدروس هو هذا «اللامتكامل» أي ما كان يحمل في جوفه إمكانية تعديله وتطويره وإغنائه، شأنه في ذلك شأن كل تجاربنا الحياتية، إذ لا ينطق بالمطلق وبالاكتمال إلا اللاهوت !

تقييم إجمالي عام:

إن هذه اللقاءات التربوية الهامة تفسح المجال لمساهمات مدرسي الفلسفة، سواء من خلال دروس تطبيقية، أو نقاشات تربوية بصدد ممارساتنا داخل الفصل أو بصدد القضايا والإشكالات التي تثيرها مواد المقرر ومفاهيمه، لا يمكن إلا أن تغني العملية التعليمية و التربوية، وأن توسع أفقنا المعرفي والتربوي والإنساني عموماً، إذ تلتحم بفضلها مجهودات كل الفاعلين (مدرسين وأطراً تربوية)، ويخرج من انغلاقيتها، لتصبح هما مشتركاً، أو بالأحرى، متعة مشتركة، يتظافر فيها عشق الفلسفة وجمالية التدريس ونبض الحياة وروعة العطاء !!

ولا يسعنا إلا أن نثمن كل المساهمات التربوية والفكرية، بمختلف أشكالها، التي تفتح مجالاً للحوار، من أجل الرقي بممارستنا التعليمية والتربوية، ومن أجل تجسيد وتأكيد قيم التواصل والعطاء والانفتاح الفكري والإيمان بالحق في الاختلاف والدفاع عن الروح الإبداعية الخلاقة، بعيداً عن كل وصاية تمارس على العقل والوجدان، وعن صنمية الرؤى والمناهج والتصورات، وبالتالي بعيداً عن كل تحجر فكري أو تصلب مذهبي.

لا يمكن أن يكتسب فعل التدريس عموماً وتدريس الفلسفة على وجه الخصوص قيمته ودلالته إلا عبر الرسالة التي ينشُد تبليغها كل مدرس مسكون بقلق ثقافي وحضاري، ألا وهي رسالة تربية النشئ على قيم المعرفة وقيم الفكر العقلاني الأنواري الحداثي، وقيم التسامح والإيمان بالحرية كمبدإ لا غنى عنه بالنسبة للوجود الإنساني.

تقرير عن عرض في موضوع
«الأمثلة في درس الفلسفة»



التقرير من إنجاز الأستاذ:

● ذ. محمد معطسيم

يأتي عرض الأستاذ محمد رويض ضمن فقرات برنامج الأنشطة التربوية التي تديرها مفتشة المادة الأستاذة مليكة غبار بمشاركة الأستاذة جميلة لمعلم المرشدة التربوية. وقد قدم العرض بتاريخ 22 مارس2013 بالثانوية التأهيلية شوقي ابتداء من الساعة الثالثة بعد الزوال.

أوضح الأستاذ رويض أن أسباب نزول هذه الورقة يعزى إلى ملاحظة مثيرة على إنتاجات التلاميذ وكتاباتهم والتي تخلو من الأمثلة فكان السؤال: لماذا لا يشتغل التلاميذ على الأمثلة في كتاباتهم؟ وعطفا عليه انبثق سؤال آخر: لماذا الخوف من المثال؟

انطلق العارض من فرضية مفادها أن تعليم الفلسفة وتعلمها مرتبطان بالصورة المضطربة التي تتمثل من خلالها الفلسفة علاقتها بالمثال والاستعارة والصورة، مسجلا مفارقة صارخة للخطاب الفلسفي الكلاسيكي من المثال فهو يقصيه ويوظفه في نفس الآن، في مقابل الخطاب الفلسفي المعاصر الذي يؤكد على حضوره بجانب الاستعارة. وجاء عرضه متناولا النقط التالية:

1 – موقع المثال في درس الفلسفة: فالمثال هو الذي يرقى إلى الخطاب الفلسفي وليس العكس

2 – وظائفه: وحصرها في أربعة؛ ديداكتيكية – أنطولوجية– اكتشافية– استدلالية

3 – كيفية الاشتغال به: عبر تبسيط المعقد وبناء فكرة مجردة وتقوية الإقناع ودعم أطروحة أو دحضها

4 – القواعد الممكنة لضبط ذلك الاشتغال: وحصرها في ثمانية:

- – التخطيط
- – وضع جذاذة تحدد فيها وظائف الأمثلة وأنواعها
- – استثمار الأمثلة الواردة في النصوص الفلسفية، وتحديد وظائفها وحقول انتمائها
- – بناء أمثلة فلسفية انطلاقا من المؤشرات الدالة على إمكانية بنائها في النص الفلسفي
- – استعارة أمثلة من خارج الفلسفة
- – حفز التلاميذ على البحث عن أمثلة
- – ضبط الفترة الزمنية لاستثمار المثال
- – إخضاع المثال للمساءلة والنقد

وحصرها في ثلاث مداخل: بيداغوجي ونظري فلسفي ودلالي.

وجاءت التدخلات معززة ومضيفة، واحيانا منتقدة ويمكن تلخيصها كالتالي :المثال لا يسعى إلى التشخيص' داخل الفلسفة والتي لا تعني المباشرة فله بعد تأملي المثال عند الفيلسوف يفهم ضمن بنية تفسيرية وليس تشخيصية؛ وإن كان البعض يحذرنا من استعمال المثال خوفا من السقوط في المعيش اليومي؛ وربما هذا حال «كأنط» ومع ذلك يستعمله. ووفق هذا التقدير فإن الفيلسوف يوظف المثال تنازلا منه لأسباب بيداغوجية.

وإذا تساءل العرض عن الخوف من المثال، فإن اتجاها آخر بدأ يشكك في وفرة الأمثلة؛ وبالتالي يقترح إعداد مكنز للأمثلة، يستثمره المدرس عند الوضعيات المناسبة.

ومن بين الأمثلة التي جاد بها النقاش :

الفيلسوف	المثال
هيجل	الطفل وهو يلقي الحجارة داخل النهر ويتأمل حركتها وهو يتحدث عن الحاجة إلى الفن
باسكال	سلة التفاح
ديكارت	الطاولة الممسوحة قطعة الشمع(تأملات في الفلسفة الأولى) عندما يحلّل ديكارت مثال قطعة الشّمع يستنتج في نهاية الأمر أنّ ما تبقّى من هذا الجسم عندما نحذف عن الصفات الحسّية المتعدّدة، هو الامتداد، و الامتداد مفهوم رياضي أي عقلي نجده في الفكر. الفلسفة شجرة تكون جذورها الميتافيزيقا وجذعها الفيزياء والفروع التي تخرج من هذا الجذع هي الطب والميكانيكا والأخلاق
سارتر	نادل المقهى(الوجود والعدم)
ابن رشد	لما خاطب ابن رشد الفقهاء الذين كانوا يمنعون الناس من النظر في كتب الفلسفة،إنه إذا انحرف منحرف بسبب هذه الكتب فإن ذلك ليس هو القاعدة، وقد يشرق الإنسان بالماء فيموت. فهل نمنع الماء عن الناس جميعا بدعوى أن فلانا شرق به فمات؟
دو سوسير	الورقة النقدية عند الحديث عن العلاقة بين اللغة والفكر
انشتاين	التفاحة
ماركس	بيت العنكبوت...
افلاطون	أمثولة الكهف
هيدجر	حذاء فان جوخ في إحدى صالات العرض الفنية استثار اهتمام هيدغر، وكتب عنه مقالة في كتابه (أصل العمل الفني)
برغسون ميكافيلي	اللون البرتقالي الأمير
ابن المقفع	كليلة ودمنة

والأمثلة تفرض نفسها على معلم الفلسفة للوصول إلى الفلسفة بتجاوز التجريد، وإن كان البعض يعتبرها سقوطا في التجزئ الذي هو ضد شمولية الفكر الفلسفي، أو تتحول إلى عائق لما يستحضر بطريقة ارتجالية أو جاهزة؛ مع الانفتاح على أمثلة من مجالات العلوم الدقيقة كالرياضيات والفيزياء... ويكون مصدر المثال إما من الفيلسوف أو معلم الفلسفة أو المتعلم، ويستعمل حسب هؤلاء في لحظات ديداكتيكية مختلفة.

ومن المؤكد أن المحاذير السابقة انطرحت كأجوبة ومقترحات، على ثلاثة اسئلة جوهرية ساقها النقاش وهي:

1 – أي مثال نريد لدرس الفلسفة؟

2 – متى يوظف المثال؟ ولمن؟

3 – هل يجد مكانه في وضعية الانطلاق؟

لكن الثابت أن حضور المثال في الخطاب الفلسفي هو في خدمة المفهوم، وليس التشخيص كما سبق. فلكل خطاب مثاله لكنه في الفلسفة يأخذ صيغة تمايزية؛ باعتبار أن الحدود بين الاستعارة والمفهوم الفلسفي هي حدود وهمية، إلى حد يعبر البعض بأن الاستعارة هي قدر الفلسفة، ولعل الفلاسفة الآتي ذكرهم مثلوا هذا النموذج، امثال دريدا ونيتشه وهيدجر ودولوز وريكور...ربما جسدوا ايضا هذه العلاقة المتوترة والقلقة بين الاستعارة(المحسوس) والمفهوم(المعقول).

وتجاوبا مع تدخلات الإخوة والأخوات، عبر الأستاذ رويض عن سر اهتمامه بمثل هذه المواضيع والتي تستجيب لحاجات ديداكتيكية صرفة. فنبه إلى أن هناك تمايزا بين سؤال كيف تشتغل الفلسفة على المثال؟ و سؤال كيف توظفه؟ وميز بين نص متوافرة أمثلته فوجب البحث عنها، ونص ينعدم فيه المثال فوجب الوعي بها والارتقاء بها. فالأستاذ يقدم أمثلته والتلميذ يقدم أمثلته والنص يقدم أمثلته.

العلاقة مع الغير

الصداقة نموذجا





من إنجاز الأستاذ:

● ذ. محمد معطسيم

أنطلق من التأطير العام لمجزوءة الوضع البشري كما ورد في المنهاج الجديد لمادة الفلسفة (نونبر 2007):

« يتميز الوجود البشري بتعقده وتحدده شروط ذاتية وتفاعلية وتاريخية، وهذا التحديد التضافري للإنسان يعني اولا أن الوجود الإنساني يخضع لشروط تضفي عليه طابع الضرورة، ويدل ثانيا على بعد خاص لدى الإنسان يتمثل في قدرته على المبادرة والتباعد والوعي، اي على تفاعل حر مع الاخر ومع المحيط وعلى إنتاج ومراكمة منتوجات داخل الزمان.»

اما البعد الذي يمثل موضوع الغير ، في إطار الوجود البشري ،فحدده المنهاج كالتالي: « الوجود التفاعلي المتمثل في علاقة التأثير المتبادل مع الغير. فالغير هو من يمنحني وعيا بوجودي بوصفي ذاتا، وهو من يضفي على ذلك الوجود طابعا إنسانيا»

وماذا عن تصور المنهاج لإشكالات مفهوم الغير؟

ينص المنهاج على التأطير الإشكالي التالي لمفهوم الغير : « تنشا إشكالية الغير انطلاقا من كونه ذاتا تشبهني وتختلف عني، ومن كونه ضروريا لوجودي بصفتي وعيا، فالوجود البشري يتحدد بالعلاقة مع الغير أي الإنسان الآخر غير المعين اجتماعيا:

- كيف يمكنني إدراك الغير بصفته وعيا إذا كان الوعي بالضرورة تجربة داخلية والغير ممثلا لوعي خارج عني؟
- كيف يتحدد وعيي من خلال الغير؟
- هل يمكن معرفة الغير؟

ماهي العلاقة التي تربطني بالغير؟

الإشكال المؤطر لهذا المفهوم كما تصوره المنهاج في الصياغة الإشكالية لدرس الغير واضح يعبر عنه التساؤل : ماهي العلاقة التي تربطني بالغير؟

◄ إشكال العلاقة مع الغير:

1 - في رحاب الفلسفة:

تمت الصياغة الإشكالية لمحور العلاقة مع الغير كالتالي:

- ما الرهانات التي تنشا عن علاقة الأنا بالغير؟
- ما القيم والرهانات الأخلاقية التي تترتب عن علاقاتنا به؟
- ما علاقة الانا مع الغير؟

وتم استدعاء أطروحة كانط الذي يرى أن الصداقة، في صورتها المثلى، تتأسس على ما هو أخلاقي خاص ويتعارض مع المنفعة المباشرة، وتوظيف موقف «كونت» من خلال مفهوم الغيرية باعتبارها نكرانا للذات وتضحية من اجل الغير.

2 - مباهج الفلسفة:

أما في كتاب مباهج الفلسفة فقد تم تحديد الإشكال المركزي كالتالي: هل العلاقة مع الغير هي علاقة تكامل أم تنافر؟ واستدعيت أطروحة أرسطو التي يبرز فيها أن ماهية العلاقة التي تربط الإنسان بالآخرين هي الصداقة التي تتأسس في الوقت نفسه على المنفعة والفضيلة. وتمت مقابلة أطروحة

أرسطو بأطروحة «كوجيف» الذي يتصور العلاقة مع الغير قائمة على مبدا الهيمنة والصراع فالإنسان إما عبد و إما سيد.

3 - منار الفلسفة:

قدم كتاب منار الفلسفة ثلاثة تصورات فلسفية (هيدجر، كرستيفا، وميرلوبونتي.) للإجابة عن هذا الإشكال:

- هل الغير خصم وعدو ننبذه ونقصيه أم هو صديق نقتسم معه إنسانيتنا؟
- ما طبيعة العلاقة التي تربطي به، هل هي علاقة إقصاء ونبذ، أم هي علاقة تعاطف واعتراف؟:

فهيدجر يعالج مسألة العلاقة مع الغير باعتبارها علاقة مشتركة بين الأنا والغير من خلال الالتقاء معه. أما كرستيفا فسيكون الغريب بالنسبة لها هو ذلك الذي يسكننا على نحو غريب فهو يوجد داخل الذات وليس خارجها. في حين يركز ميرلوبونتي على ضرورة التواصل معه نافيا اعتباره موضوعا مشيئا.

واستئناسا بوثيقة أعمال أوراش دروس الفلسفة (المنسقية المركزية لمادة الفلسفة 2008) نعثر على التساؤلات التالية:

- ما طبيعة العلاقة القائمة بين الأنا والغير؟
- هل هي علاقة حب ووئام أم علاقة كره وإقصاء؟
- أية علاقة أخلاقية يمكن اعتمادها مع الغير؟
- ما طبيعة المبادئ التي تتأسس عليها علاقة الأنا مع الغير؟
- هل هي مبادئ أخلاقية أم عقلية أم ذاتية أم كونية؟
- وإلى أي حد يمكن الإبقاء على علاقة تصالحية مع الغير تأخذ أرقى أشكالها في الصداقة على اعتبار أنها فضيلة وواجب أخلاقي؟
- هل دائما تكون العلاقة بين الأنا والغير إيجابية أم قد تكون سلبية؟

لمقاربة هذه الإشكالات عرضت الورشة تصورين متناقضين:

1 – تصور يدافع عن النموذج الإيجابي من خلال مفهوم الصداقة ويمثله كانط (ميتافيزيقا الأخلاق)

2 – موقف يتبناه هيجل (فينومينولوجيا الروح) ومفاده ان العلاقة القائمة بين الأنا والغير يطبعها الصراع والكراهية.

بالرجوع إلى الصياغة الإشكالية كما وردت في وثيقة المنهاج: ماهي العلاقة التي تربطني بالغير؟

لكن هل هذه الفقرة التوجيهية كافية لمحاصرة الإشكال المتعلق بالعلاقة مع الغير؟ وهل تفي بالغرض ؟

هل من مسوغ بيداغوجي لتجاوز تلك الصياغة الإشكالية ؟

كيف نفسر الاختلاف الحاصل بين ما ورد في المنهاج والكتب المدرسية في البناء الإشكالي للعلاقة مع الغير؟

ملاحظات:

- هناك اختلاف في تحديد الإشكال المتعلق بمحور العلاقة مع الغير بين الوثائق الأربع وما هو معين في المنهاج
- تصميم الإشكال في هذه الوثائق تم على هامش الإشكال المتوفر في وثيقة المنهاج
- حضور متفاوت للصداقة باعتبارها مفهوما يسكن الإشكال الفلسفي
- هناك نصان فقط يستحضران مفهوم الصداقة نص لكانط في (رحاب الفلسفة) والثاني لأرسطو في(مباهج الفلسفة)

سؤال الصداقة في الفلسفة:

الصداقة هي موضوعة الفلاسفة بامتياز، وعبر عنها بمفهوم «فيليا»، انطرحت كخط إشكالي مفاهيمي بدءا بالإغريق لكونها سؤالا يرتبط بالمدينة، بل يقدره سقراط بالسؤال الكبير حين قال: «إن ظن أحد أن أمر الصداقة صغير، فالصغير هو من ظن ذلك».

فسؤال الصداقة يوجد في قلب الفلسفة إلى حد أن جيل دولوز نفى إمكانية معرفة ماهي الفلسفة بدون عيش هذه السؤال الغامض، والإجابة عنه حتى ولو كان الأمر صعباً؛ وهو الجزم الذي نجده عند « غادامير» لما يعتبر أنه ليس هناك فيلسوف واحد لم يترك لنا مذاهب أو خطابات أو كتابات عن الصداقة، ويعقب بأن كانط لم يترك لنا سوى صفحة واحدة يعلن فيها ان « الصديق الحقيقي هو أيضا نادر مثل التم الأسود»cygne noir

تنتسب شخصية الصديق إلى المجتمع الإغريقي، وهو شخصية بالغة الأهمية في نشأة الفلسفة لسببين على الأقل – وهو

أمر حدث لأول مرة في التاريخ -:

- لأن الإغريق أحلوا المحايثة الأفقية (أي المرتبطة بالأرض) محل التسامي والتعالي الشرقيين (الإمراطوريات الشرقية)

- لأنهم عرفوا لذة الاجتماع الخالص sociabilité كمحل للمحايثة ولذة الصداقة.

والمواطنون متى كانت علاقتهم ببعضهم مؤسسة على الصداقة لم تكن لهم حاجة إلى العدل لأن الصداقة ستكون قضية ذات أولوية تفوق العدل نفسه كما يذهب إلى ذلك ارسطو.

صرح أرسطو: » يا أصدقائي، لم يعد هناك صديق»، في حين يعترض عليه كانط، تماشيا مع تفاؤل الفيلسوف التنويري، في كتابه ميتافيزيقا الأخلاق: » إن الصداقة ، في صورتها المثلى، هي اتحاد بين شخصين يتبادلان نفس مشاعر الحب والاحترام . ونرى بسهولة أن الصداقة عبارة عن «مثال «Idéal » للتعاطف والتواصل بين الناس ، وغاية هذا المثال تحقيق خير الصديقين اللذين جمعت بينهما إرادة طيبة أخلاقية.» وعبارة أرسطو السالفة انقلب عليها نيتشه في شذرة مذهلة « أيها الأصدقاء لم يعد هناك صديق صرخ الحكيم المحتضر . أيها الأعداء لم يعد هناك عدو صرخت أنا المجنون»

القلب الذي مارسه نيتشه على أرسطو يكشف عن خلخلة للبداهة التي يطمئن إليها الحكيم المحتضر كما ينعته نيتشه وهدم لإرث الصداقة الأرسطي الذي تنتفي فيه إمكانية الاختلاف بين الأصدقاء؛ كما تعزز هذا التفكيك في شذرة اخرى « الصداقة عداوة حتمية لامحيد عنها»

واستحضر تعليقا جميلا وموجزا للأستاذ مصطفى الحسناوي جاء فيه» مفهوم الصداقة لوث بالمغايرة الشرسة، كما انه مسكون بوهم التماهي والمماثلة لذاته»

عالج أرسطو الصداقة بوصفه مفهوما إيتيقيا، فالصداقة في نظره فضيلة، وهي صداقة خاضعة لمنطق الشبيه. وهو نفس التصور الذي يتنباه الفيتاغوريون حيث تقوم الصداقة عندهم على التماثل والتشابه.

لكي يكون المرء صديق نفسه (وهذا تعبير لأرسطو) عليه أن يرتبط بعلاقة صداقة مع الغير لأن صداقة الذات وثيقة الصلة بحبه التعاطف معه.

علق «دريدا» على هذه العلاقة الوثيقة بين الصداقة والحب « إن الصداقة تعني أن يحب المرء قبل أن يكون محبوبا. وفعل الحب لدى الإغريق متضمن في الصداقة، لذلك يجب الانطلاق من الصديق المحب وليس من الصديق المحبوب للتفكير في هذا الموضوع، إن الأمر مرتبط بفعل المعرفة ذاتها، فمن الممكن أن يكون المرء محبوبا دون أن يعرف ذلك، لكن يستحيل أن نحب من دون معرفة مسبقة»

فبين الصداقة والحب يسكن التحاب AIMANCE وهو مفهوم أبدعه الفيلسوف عبد الكبير الخطيبي، فالحب له معنى محدد حسب الخطيبي، هناك المحبوب والحبيب ، أي عنصر سالب وعنصر موجب، أما مفهوم التحاب فيعني أن هناك شخصين يحبان الحب، أي أن الحب هو المحبوب من طرفهما معا. فهما يوجدان في قلب الصداقة والمحبة.

وبالرجوع إلى فيلسوف الغيرية -إمانويل ليفيناس- فإن فكرة الشبيه تتعرض لانتقاذ جذري من طرفه، فهو يرافع على ضرورة الحفاظ على مسافة بين الذات والغير، يقول ليفيناس» إن واجبي المتمثل في الاستجابة للآخر يعلق حقي الطبيعي في البقاء كحق حيوي وتنبثق علاقتي الأخلاقية بحب الآخر، من واقع كون الذات لا يمكنها ضمان بقائها لوحدها، و لا يمكنها إعطاء معنى خاص لوجودها في العالم بمعزل عن الآخر»

و هو وضع يؤسس لعلاقة وجه لوجه وليس كتف لكتف التي تسم المجتمعات الأخواتية والقبائلية والعشائرية؛ وهي الفكرة الي انتقدها دريدا في كتابه «سياسات الصداقة» بتفكيك منطق الأخ والشبيه، يكتب جاك دريدا» لا خطر على الديموقراطية القادمة إلا من حيث يوجد الأخ، ليست بالضبط الأخوة كما نعرفها ولكن حيث تصنع الأخوة القانون وتسود ديكتاتورية سياسية باسم الأخوة « مع ما يترتب عن ذلك من إلغاء للغيرية وإضاعة الحق في الاختلاف وهو أمر ما تفتا الفلسفة تنبهنا إليه.

اسمحوا لي أن أدعوكم إلى قراءة فلسفية لغادامير حول نص ليزيس.

يمكن أن نقرأ محاورة كاملة لأفلاطون حول هذا السؤال هي الليزيس lysis إذ يتعلق الأمر بمقابلة بين سقراط وأزواج من الأطفال في ملعب رياضة بدنية، حيث كان محاطا بمرشديه وأصدقائه ومنافسيه مثلما جرت به العادة في النسق الإغريقي للتربية. عندئذ يسأل سقراط الأطفال عن معنى الصداقة:» أنتم أصدقاء جيدين، أليس كذلك؟ فمن هو الأكبر سنا منكم؟» - [يجيبونه: ○ «حسنا، سنتبارى هناك في الأسفل!» أي وقت ينفع إذا لم يوجد بعد سجل عمومي للحالة المدنية! وبعد ذلك يطلب

منهم: «من منكم ينتسب إلى أفضل عائلة؟» يتفرق كلا المتزاحمين. وفي النهاية يطلب منهما: «من هو أجمل من بينكم؟»، يضطرب الاثنان ويستغرقان في الضحك.

هنا ندرك كيف أدى حوار ما إلى اهتزاز ما يمثل المعنى الخاص للصداقة والسبب الذي على أساسه يكون المرء صديقا جيدا لأحد ما وما يشكل صديقا حقيقيا. لكن ما هو واضح أيضا أنه ينبغي أن نتفطن إلى أن الأطفال، الذين هم رفاق لمحاور سقراط، مازالوا غير قادرين على معرفة الصديق ما هو. إن ما يعرفونه هو بالأحرى الصداقة الخاصة بالأطفال. إن ما دفع الأطفال إذن إلى تجاوز بعضهم البعض هو التنافس المتبجح بكامله. لقد استفاقت فيهم لذة الفكر عند مقابلة سقراط وأنجزوا الخطوة الأولى في الحياة. لكن ألسنا قادرين منذ الآن على معرفة ماذا تفيد الصداقة؟

انه ليس من العجب أن نرى السؤال الأول لسقراط يدور حول معرفة إن كانت الصداقة تتأسس على الفعل الذي يجتمع به الشبيه مع شبيهه (le semblable s'assemble au semblable) . هذا الأمر يمكن أن يقنع الشباب لكن أيضا لا يمكنه من القيام به حقيقة. من جهة أخرى هم يرون بسرعة أن الأمر لا يستمر. وربما العكس نفسه يكون صحيحا: يرتكز اختيار الصديق غالبا على التباين الذي ينبع من الفعل الذي يجعلنا نكتشف في الآخر ما هو مفضلا ومحبوبا بالنسبة إلينا. أو ألا يتعلق الأمر أيضا وفي العموم بالبحث عن نموذج في العالم حيث يكون الأطفال في الغالب ممزقين بين الخير والشر وبين الحسن والقبح؟

أن نعثر على نموذج، ربما هذا هو الذي نود أن نجده في الصديق، مثل كل ما يبدو لنا ثمينا ويؤهلنا لنكون أصدقاء. لكن ما ينجم عنه هو أننا لا نستطيع أيضا أن نحصل على إجابة حقيقية مع هؤلاء الأطفال. إنهم ينتهون من ناحية أخرى إلى التأكد من أن كل محاولاتهم لا تكلل بالنجاح.

إن حب الذات يمتلك طبيعيا وبالنسبة إلينا دلالة سلبية جدا. نراها في الكوميديا الإغريقية وأيضا في وثائق أخرى. لأن هذا يبدو أنه يمثل رذيلة بالنسبة إلى الناس، وفي أغلب الأحيان هو هزلي جدا ولكن في نفس الوقت مخيف جدا، وهو لا يفكر إلا في نفسه وليس في غيره وفي وضعيته. إن أفلاطون هنا كانت له شجاعة القول ليعبر عنه في لغة تصلح ليس فقط له، بل لنا ولكل العالم، كلا ، إن حب الذات الحقيقي هو شيء جد مختلف. يتمثل في الفعل الذي يجب دائما أن نكون متوافقين معه بأننا في حاجة منذ البدء إلى صداقة مع ذواتنا عينها. إن هذا هو الضروري إذا ما أردنا أن نكون هناك بالنسبة إلى الآخر ومتصلين به حقيقة. مثل هذا كم هو بعيد عما يمكن أن نسميه اليوم إلزاما أو رابطا ضاغطا !

أتركلم مع هذه الاسئلة المؤطرة عسى أن تكون مشاهدتنا للشريط بعين العقل؟

فما هو حد الصداقة إذن؟ وماهي دلالتها ومستوياتها ؟ هل تقوم على الاختلاف بين الشخصين أم على التوافق بينهما ؟ وهل يمكن للصديقين أن يتوافقوا في كل شيء؟

لماذا الصداقة الحقيقية نادرة؟ ماهي الصعوبات التي تواجهها الصداقة؟ كيف تنقلب إلى عداوة؟ ماهي أسباب نشوب العداوة بين البشر؟ ما السبيل إلى تحصيل الصداقة؟ لكن لماذا يعتبر سؤال الصداقة في الفكر العربي الإسلامي نادرا؟

هل هناك خوف من الصداقة؟

لماذا ترفض الصداقة؟ ويؤسس للأخوة أو الأخواتية fraténocratie كما يسميها دريدا؟

أين المرأة من سؤال الصداقة؟

لماذا هذا السكوت المطلق أو الحضور الملتبس لإشكالية المرأة والصداقة؟

هل أن المرأة لا تعرف الصداقة؟ أم أنها لا تصلح لها؟

الهوامش

مجلة رؤى تربوية العدد 32

نسيج الصداقة ، مصطفى الحسناوي، منشورات الاختلاف ط2001

مجلة الحكمة العدد الأول خريف 1992

Jaques Derrida، politiques de l'amitié، éditions Galilée، 1994

H-G. Gadamer، esquisses herméneutiques، essais et conférences، traduction Jean Grondin، éditions VRIN، Paris، 2004

.Jaques Derrida، en effet، Abdelkebir khatibi، Almanar 2007

تجربة أستاذة.. نعيمة الأزدي



أجرى الحوار الأستاذ
● محمد الشتوي



❍ من هي نعيمة الأزدي؟ ولماذا الفلسفة؟

❑ ولدت في مدينة الحكمة والبهجة مراكش، وهذه المدينة ساهمت في صياغة تجربتي بكل أبعادها. وبعد المرحلة الابتدائية والثانوية حصلت على شهادة البكالوريا بثانوية العباس السبتي-شعبة الاداب العصرية. هذه الثانوية كانت فضاءا يتسع لمختلف الأنشطة الثقافية والنضالية، ويسمح بتأسيس علاقات مع الذات ومع الآخرين، بل مع المدرسة أيضا، ومن هنا بدأ الاهتمام بالفلسفة، وبالأسئلة التي كانت تثير شروطنا الدراسية خصوصا، مثلا: ما الذي يجعل أساتذة الأدب في الفرنسية والعربية والفلسفة والاجتماعيات متنورين؟ ولماذا يتعرض جلهم للاعتقال ويظل التلاميذ بدون أساتذة؟ ما جدوى الأشكال النضالية التي كنا نخوضها ونتوجها باعتصامات في ساحة المدرسة؟ ... وغيرها من الأسئلة.

تعلمنا في هذه المدرسة كيف نشتغل ضمن مجموعات، بعضنا ينبه البعض الآخر ويعلمه، نتبادل الكتب والزيارات مع أساتذة متنورين، ويشكلون موضوع جدال في ثانويات أخرى... إن هذه الفترة متميزة جدا وستظل راسخة في الذاكرة.

في رحاب الجامعة، تم صقل التجربة باختيار شعبة الفلسفة والاهتمام بقضايا وقيم الإنسان. والأهم من ذلك هو الاقتراب من الأساتذة ومن عوالمهم، والنهل من تجربتهم في البحث. وهؤلاء أيضا تركوا أثرا كبيرا لا ينسى، طبع جيلا بكامله. هذا الأثر سيظهر لاحقا في الحياة العملية، أي في التدريس وتعليم الفلسفة، والعلاقة بالتلاميذ والمدرسين والمنظومة التعليمية عموما.

> **الإنسان قادر على استعمال طاقته في الفرح كما في التوتر كمحرك للتفكير من أجل أن يحيا بطريقة أخرى، ويحب حياته والآخرين بكيفية مغايرة.**

حياتي العملية مغامرة لا تخلو من صدف ماكرة وتوترات، وعند كل كبوة أنهض وأعتبر الأمر تقدما، فيه شيء من النور وقدر من الحقيقة يدعوني إلى استعمال الشوائب والعيوب كوسائل لصياغة أسئلة جديدة حول المسافة الممكنة مع اليومي. فالإنسان قادر على استعمال طاقته في الفرح كما في التوتر كمحرك للتفكير من أجل أن يحيا بطريقة أخرى، ويحب حياته والآخرين بكيفية مغايرة.

وربما هذا هو ما يفسر حضوري في شعور تلامذتي مثلما هم يسكنون شعوري. وكان يسعدني كثيرا تقديم

الدعم لهم، سواء في المادة، أم في الاستماع إليهم وتنشيط أنديتهم المرتبطة بالمواطنة وحقوق الإنسان. هذه الانشغالات تنضاف إليها مهامي الجمعوية والثقافية. وأتمنى أن تتاح لي الفرصة لأتقاسم معكم – زميلاتي وزملائي مدرسي الفلسفة- بعض مساهماتي الثقافية، منها مثلا «الفلسفة والعلم –نموذج دوزانتي»، «مفهوم الالتزام في الثقافة العربية –فترة الخمسينات» وهو بحث دراستي الجامعية بالسلك الثالث، ثم «سوسيولوجيا الأشكال الرمزية-الدين نموذجا» وهي محاضرة ساهمت بمضمونها في ندوة دولية حول موضوع «بيير بورديو المتعدد» والتي نظمتها جامعة القاضي عياض بمراكش في شهر مارس من العام 2003.

أما فيما يتعلق باهتمامي بالفلسفة، فهي شيء في صدري يحفزني لأنها تجسيد لهذا المعيش القوي الذي نشعر به ونحن نفكر أو نلقن قواعد التفكير وكيفياته، وربما من حسن الحظ أن تجربة القسم تضعنا أمام أعداد هائلة ومتنوعة من التلميذات والتلاميذ، وتمكننا من معاينة ما يجعل فكرة ما تصل أو لا تصل إليهم كمتلقين، بل الممتع أن نقف معا على نص فلسفي متنور أو عند فيلسوف نقدي، أو نقارب مفهوما معينا، ونبين من خلال تركيب معين للحياة اليومية كيف تطرح الأسئلة الكبرى بالتدريج، وكيف أن الخطأ مهم وتصحيحه أفضل بكثير من التنكر لكل الأخطاء ورفضها، بل إن زاوية نظر جميلة قد تجعلنا نفكر أفضل وأغنى مما نحيا... لم يكن الأمر بالنسبة لي أبدا يتعلق بالتوجه إلى تلاميذ مقبلين فقط على امتحان البكالوريا، وإنما كان يتعلق أيضا بهاته العيون التي تنظر إلي، وتصغي لي بآذان سمعت عن أفلاطون والحب أو قيل لها شيء ما عن سبينوزا والله أو عن الإنسان والحيوان...الخ.

❍ **ما رأيك في الوضع الحالي لتدريس الفلسفة؟**



الوضع الحالي لتدريس الفلسفة منحني الوعي بأن الذات لا تتحدد إلا في العلاقة البينذاتية، وأنها تستطيع طيلة حياتها أن تعيد هذا التحديد، وتغير توجهاتها بحسب الإمكانات التي تتيحها علاقات جديدة مع الآخرين

❑ الوضع الحالي لتدريس الفلسفة منحني الوعي بأن الذات لا تتحدد إلا في العلاقة البينذاتية، وأنها تستطيع طيلة حياتها أن تعيد هذا التحديد، وتغير توجهاتها بحسب الإمكانات التي تتيحها علاقات جديدة مع الآخرين، حيث يصير الزمن إطارا خاصا تكتشف فيه هذه الذات قيمة تلك العلاقات، وربما هذا هو المعنى الذي تذهب إليه فلسفة البينذاتية عندما تعتبر أن الذات تحتاج إلى زمن حياة بأكملها كي تكتسي وعيا بذاتها وتموضع معنى وجودها.

❍ **وأي علاقة للفلسفة بالمرأة من خلال تجربتك الشخصية؟**

❑ خلال اللقاءات التربوية التي كانت تجمعني بزملائي وزميلاتي من مدرسي الفلسفة، كنا نتقاسم تعب هم تدريس الفلسفة ولذة النصوص والأسئلة التي تشد اهتمامنا. وغالبا ما كان يتردد سؤال العلاقة: المرأة والفلسفة. إنها علاقة تغري بالتفكير والتأمل، منذ "هيباتيا" ومرورا بمختلف المساهمات التي قدمتها نساء أمثال "حنا ارندت"، أو "جوليا كريستيفا" أو "فاطمة المرنسي"...الخ

لا يمكن إلا أن نأخذ بعين الاعتبار مختلف الأسئلة التي يثيرها الموضوع، من حيث هو مجال تتقاطع فيه علوم كثيرة أو معارف مختلفة، من هذه الأسئلة مثلا: كيف يتم تناول "المرأة" أو "المؤنث" في الفلسفة؟ ما هي زاوية النظر إلى "المرأة" أو إلى "المؤنث" لدى الفلاسفة من الذكور ومن الإناث؟ هل يتعلق الأمر بتصورات أنثروبولوجية تناولتها دراسات أكاديمية أو توجهات فكرية راهنة، أو حتى فاعلون اجتماعيون معاصرون؟ ما هي قيمة هذه التصورات وما أهمية تأثيراتها؟ إلى أي حد يمكن إثبات أن علاقة المرأة بالعالم، بالجسد، بالحب، بالقيم الروحية، بالحقيقة، بالحكمة... تختلف عن علاقة الرجل بهذه الأمور؟

وفي ضوء هذه المتغيرات التأملية حول "المرأة" و"المؤنث"، هل يمكن أن نتخيل مصيرا مؤنثا للفلسفة خصوصا مع مجيء النساء إلى الفلسفة؟ إنها إذن

فكرة استكشافية تطمح أن تكون ميتافيزيقية بحيث تقترب من حساسيات فكرية عديدة، وتتجلى في تجديد الاهتمام بالجسد والوجدان والخيال.

هناك إذن آفاق ينفتح عليها موضوع الفلسفة والمؤنث وتكشف عن رهانات فلسفية مثيرة للرغبة في التفكير، فالخطابات التي تم إنتاجها في موضوع هذه العلاقة/القضية، تقتضي الأخذ بعين الاعتبار علاقة تصور أنثربولوجي معطى، وتأثيره على العلاقات الإنسانية... ويبدو أن أفق التفكير هذا أوسع من زاوية النظر التي تعتمدها الدوكسا الحالية حول مشكلة العصر المرتبطة باللامساواة بين المرأة والرجل أمام الشغل والأسرة والثقافة والغنى المادي، وبين آفاق التفكير ووضع المرأة الفعلي المتميز بألوان من الضغوطات، تعيش المرأة وجودا لا ينفصل عن الألم من حيث هو وجود نوعي غير مقبول، بل المؤلم حقا حد التعب هو أن تجعل المرأة هذه النوعية معيشا تحياه وتعبر عنه، بل وتذكره في إطار يعترف به.

❍ **ما هي حدود الموازنة بين متطلبات الدرس الفلسفي والمحافظة على كيان التلميذ كشخص؟ كيف يمكن فهم التناقض الحاصل بين ما ندرسه وما نحياه؟**

❑ تبدو لي هذه الأسئلة متداخلة ويشد بعضها بعضا، ذلك أن الصعوبات المعيشة داخل الفصل الدراسي والمرتبطة خصوصا بتدريس مادة الفلسفة يتم إرجاعها عادة إلى فشل النظام الدراسي، حيث المدرسة هي مكان ينتج الجهل وسلوكات الإخفاق والخيبة بل حتى العنف، غير أن هذا الأمر لا يخلو من تمجيد لتمثلاتنا الاستيهامية حول المدرسة والمتمدرسين، فنتعامل مع المدرسة كما لو كانت عالما معزولا، ينبغي البحث بين جدرانها عن أسباب ما يحدث فيها، ويشار بالتالي إلى الأستاذ باعتباره غير ذي كفاءة ولا يستطيع إخراج جماعة القسم من الملل الذي يفرضه تعليمه، وهي صفات لصيقة بأستاذ الفلسفة بامتياز، خصوصا إذا أخذنا بعين الاعتبار صعوبة تدريس مادة الفلسفة كمادة نوعية، وضراوة مفاهيمها وطابع اللغة التي تمتد عبرها هذه المفاهيم، ها هنا ينبغي الكف عن التفكير في القسم كمكان معزول عن التاريخ والعالم، مفصول عن فضاء المدينة، فصحيح أن عالم المقاولة أو عالم الشغل هو الذي يتأكد كعالم حقيقي ولكن الفصل الدراسي وبالتالي المدرسة، هو فضاء الحياة السياسية المكثفة.

وعليه، فإما أن نطرح السؤال حول العلاقة البيداغوجية داخل الفصل الدراسي خاصة قسم الفلسفة، أو السؤال حول نتائج النظام السياسي الراهن على القسم وعلى العلاقة النوعية التي ينسجها أستاذ الفلسفة مع تلامذته؟



تعليم الفرد (المتعلم) لا يبني شخصيته لأنه ليس جسدا ينطق لغة شخصية تصدر عن الفضاء العمومي وتسمح له بالمرافعة والدفاع عن حقوقه، بل هو جسد مكون للغة السوق حيث لا يجد الفكر مكانا يستقر فيه

فإذا اعتبرنا أن الأمر يتعلق بدولة الحق والقانون -كما يتردد- فيفترض أن الفصل الدراسي يرتبط بالمدينة، ولكن غياب هذا الارتباط يكشف عن ظواهر تفضح تخلي الدولة عن المجتمع وانسحابها منه، وهي ظواهر ذات تأثير قوي ومباشر على المدرسة كانعدام الفضاء العمومي، وغياب مأسسة الجسد (الجسد كقوة وليس كوسيلة) وسيادة اللغة غير المتمفصلة، ذلك أن تعليم الفرد (المتعلم) لا يبني شخصيته لأنه ليس جسدا ينطق لغة شخصية تصدر عن الفضاء العمومي وتسمح له بالمرافعة والدفاع عن حقوقه، بل هو جسد مكون للغة السوق حيث لا يجد الفكر مكانا يستقر فيه: "السوق يعني فضاءات خاصة متجاورة بشكل مكدس وغير عضوي"، هذه اللغة المعوزة تجعل الجسد -كما الحياة الداخلية والروحية- مشبعا بشتى الصور والأصوات والمثيرات الإدراكية المستمرة مثلما يتم حشو الجسد بأطعمة ليشعر دوما بالامتلاء.

هاهنا نلمس شيئا أساسيا في الفلسفة وخاصا بها، لأنه يدل على الضياع التدريجي للقدرة على السمو نحو التجريد، وهكذا يمكن أن نفهم أن النسيج

السياسي يؤثر على المدينة بشكل عام وعلى العلاقة البيداغوجية أستاذ/ تلميذ بشكل خاص، وهي العلاقة التي لا تمأسسها وساطة القانون، ويظهر فيها الجسد عاريا مما يجعله شخصا، ويستعمل لغة لا يجد فيها الفكر مكانه. إن هذا هو ما جعلني أفهم مثلا دواعي السؤال الذي كان يردد علي باستمرار خلال ممارستي الفصلية: "أستاذة، هل المرأة شخص؟" معنى هذا أيضا أن هذه القضايا تهم الفلسفة أكثر مما تهم الأدب أو التاريخ، ويبدو يسيرا النظر إليها باعتبارها ترجع إلى خصوصية المادة والطابع "اللاعقلاني" للغتها بل لأساتذة الفلسفة الذين لا يعرفون كيف يشدون اهتمام تلامذتهم ويحببون إليهم المادة (كما يقال عادة).

إن الأمر أعمق من ذلك بكثير. التلميذ عندما يأتي إلى الفلسفة ينتظر موقعا في علاقة مباشرة بالخطاب، يطلب من النقاش الفلسفي أن يمنحه إمكانية استهلاك الحق في القول، وهو مطلب لا يتسنى في الرياضيات أو المجالات التقنية. إن الدرس الفلسفي هو مكان للتعبير بامتياز والتلميذ يحيا فيه نوعا من الإحباط أو العنف كمجال للتعلم لا يساجل ولايزيل فارق الارتفاع بين الأستاذ والتلميذ. وهي المهمة المسندة إلى أستاذ الفلسفة -رجلا أو امرأة- أكثر من غيره من الأساتذة، إنه مضطر إلى خلق فضاء خاص لاستقبال التعبير، وعليه أن يخلق بمفرده ما لا تمنحه المدينة، وهو تحديدا فضاء القسم حيث يتم توزيع الكلمة في زمن واحترام متساويين.

ولكن شرط درس الفلسفة هو إمكانية قول غير دوغمائي، لا يفرض فيه التلميذ ولا حتى الأستاذ ميولاته الدينية ومعتقداته الخاصة. إن أستاذ الفلسفة مطالب بإعادة بناء فضاء القسم بحيث يسمح بالحوار والنقاش العمومي، وهذا النقاش لا يسمح في الوقت ذاته بتبديد أطروحات خاصة أو تجزيئها، هاهنا يمكن أن يقدم شروحاته لمعنى الفضاء العمومي، وهي مسألة من الصعوبة بمكان باعتبار أن خارج القسم ليس فضاء عموميا والتلاميذ لا خبرة لهم به.

إن ما يجري داخل القسم خلال درس الفلسفة مهم جدا لأنه يعبر عن صراع سياسي بين دولة تدعي أنها حقوقية وقانونية وصورة ممسوخة لهذه الدولة، وعليه فهذه واجهة سياسية تخترق القسم، وقسم الفلسفة (الفضاء، الدرس، الحصة، التلميذ، الأستاذ) هو المكان الذي تعبر فيه هذه الواجهة عن نفسها بعنف. وهذا الأمر يدركه كل الزملاء والزميلات من أساتذة الفلسفة، لهذا فالعنف الذي يمارسه التلاميذ داخل فضاء المؤسسة هو في الأصل موجه ضد الدولة.



الدرس الفلسفي هو مكان للتعبير بامتياز والتلميذ يحيا فيه نوعا من الإحباط أو العنف كمجال للتعلم لا يساجل ولايزيل فارق الارتفاع بين الأستاذ والتلميذ. وهي المهمة المسندة إلى أستاذ الفلسفة -رجلا أو امرأة- أكثر من غيره من الأساتذة

❍ بعد مضي سنتين على مغادرتك الفصل إلى الحراسة العامة كيف تقيمين التجربتين معا؟

❑ عندما تحولت من تدريس الفسلفة إلى الحراسة العامة كانت هواجسي هي اكتشاف واستثمار مستويات أخرى في التعامل مع التلميذ، خصوصا بعد مراكمة تجربة غنية على مستوى تنشيط الأندية الثقافية والتربوية داخل المؤسسة التعليمية، بل أيضا حتى على مستوى الفعل الجمعوي وأشكاله. وجدت أن ما يسمى "حراسة عامة" مهنة بالمعنى التقني للكلمة، ومن مهام الحارس العام غير المعلنة، المحافظة على النظام داخل المؤسسة، وتطبيق "القانون" والعقوبات، فهو المسؤول عن المواظبة والسلوك والغيابات والتأخرات ولباس المدرسة والأدب والأخلاق، بل إن عمله زجري. والحال أن هذه الممارسة المهنية أريد لها في مجملها أن تحافظ على التلميذ ضمن مساحة شاسعة من الخضوع، والخضوع ليس قيمة تليق بشخص التلميذ، ولذلك ينبغي لهذه المهنة أن تتطور بحسب انتظارات المجتمع واختياراته وتوجهاته التربوية، فتدمج في معيشها اليومي معايير الجودة من خلال الحوار وخلق أندية تبعث الحياة المدرسية وتغير الأجواء داخل المؤسسات وتستثمر الفضاء الزمكاني للمؤسسة، والذي يسمى "حياة مدرسية"، وإعدادهم

للحياة الفردية والجماعية.

يلجأ التلميذ إلى أنواع من الغيابات المقلقة والمتكررة، وهذا المشكل يجاوره مشكل آخر مرتبط بالعنف الذي يربض على أبواب المدارس، وينخر المدرسة من الداخل، وهو وضع يولد حاجات أمنية مما يجعل الحارس العام أيضا في مواجهة المطلب الأمني. كيف إذن يمكن لمدرسة الفلسفة ظلت تحاول البحث باستمرار عن حلول ممكنة لغياب الفضاء العمومي وانسحاب الدولة من المجتمع والمدرسة أن تواجه بعدتها وتجربتها مشاكل الغياب والأمن والتتبع التربوي كفعل حقيقي داخل المؤسسة؟

○ وماذا عن تجربتك الجمعوية؟

❑ إنها تجربة لا تبتعد كثيرا عن اهتماماتي الفلسفية. فصحيح أن الفلسفة والاهتمام بها من داخلها لا يقتصر فقط على التأمل الخالص، بل هو أيضا كيفية العيش، والعيش مع الآخرين، باعتبار مطلب هذا البعد الوجودي للمعرفة ولمقاومة أشكال من أوجاع الحياة. فالعمل الجمعوي قدم لي دروسا غنية في التعامل مع الذات، مع الرغبات، ومع التمثلات عن العالم، وكيفية المحافظة على نوع من التوازن بين الحياة الخاصة والتدريس.

هكذا فالعمل الجمعوي قادتني إليه أحيانا اختياراتي، وأحيانا أخرى اقتراحات ودعوات من قبل جهات معينة. في جمعية الأعمال الاجتماعية للتعليم، أو في جمعية مدرسي الفلسفة وفي جمعيات أخرى: نسائية، حقوقية، لمساعدة التلاميذ في وضعية صعبة.

هناك رهانات الفعل الجمعوي، وهي رهانات تتعلق بالإطار أو التأطير القانوني للجمعيات، ويمكن التساؤل هنا عن خصوصية العمل الجمعوي ورهاناته السياسية والاقتصادية، عن قيمة الفعل الذي يتحدد كشكل للتدخل إزاء من يعنيهم هذا الفعل كمشاركة سياسية أو ما يمكن فهمه بلغة المواطنة والفعل العمومي. فالجمعيات في نظري ينبغي أن تكون شريكا فعليا للسلطات العمومية سواء على مستوى الخدمات أو على مستوى التأسيس لقيم الاحترام والمشاركة والمواطنة، أو الاستجابة لانتظارات...

○ هل تذكرين بعض الطرائف التي وقعت لك في الفصل؟

❑ حدث لي مرة وقفت أمام جماعة القسم بمستوى البكالوريا، وكنت حينها بصدد معالجة إشكالية تنتمي إلى المقرر القديم هي «العقل والنقل»، وسألت التلاميذ: لماذا نسمي النقل نقلا؟ فطلب الكلمة أحدهم وقال: أستاذة، أنا لا أتصور امرأة تعطيني درسا في الفلسفة والفكر الإسلامي، ولما طلبت تبريرا لتصوره، قال: الأمور هكذا...، منحته فرصة ليضحك ويعتقد بأن ما قاله صحيح، وشاركت جماعة القسم في هذه الفسحة التي بدت بين أخذ ورد، وسرعان ما استأنفت عملي بكيفية جعلت هذا التلميذ وزملاءه يستدركون اعتقادهم ويثقون في الدرس وفي أستاذتهم «المرأة». وتم التعبير عن هذه الثقة فيما بعد بأشكال مختلفة.



رهانات الفعل الجمعوي، وهي رهانات تتعلق بالإطار أو التأطير القانوني للجمعيات، ويمكن التساؤل هنا عن خصوصية العمل الجمعوي ورهاناته السياسية والاقتصادية، عن قيمة الفعل الذي يتحدد كشكل للتدخل إزاء من يعنيهم هذا الفعل كمشاركة سياسية أو ما يمكن فهمه بلغة المواطنة والفعل العمومي

في مرة ثانية وفي قسم آخر، أصيبت تلميذة بنوبة عصبية دون سابق إنذار، وقام أحد التلاميذ الذكور، وقال لي أنها «مسكونة بالجن»، أسندها إلى صدره وقال: أستاذة ينبغي أن تخرجي من القسم وأخرجي التلاميذ، وأنا سوف أقرأ عليها القرآن، فكان أن رفضت هذه المسرحية، وطلبت منه هو أن يغادر القسم ويترك هذه «المسكونة» لحالها. كان ملتحيا ويلبس ثيابا غير عادية، ويلعب دور «الفقيه المحنك» في المؤسسة بأكملها.

ذات مرة أخرى كنت وجماعة قسمي نناقش مسألة تتعلق باللغة، وأثناء الحديث عن الهجرة من لغة إلى أخرى، ورد اسم كريستيفا. لم يكن التلاميذ يعرفون هذا الاسم، فتعاملوا معه كاسم مذكر. عندما استدركت الأمر وبينت لهم أن الأمر يتعلق بامرأة ليست ككل النساء، كان الجو مرحا في القسم خصوصا وأننا رددنا كلمة «النساء/العيالات»..ومنذئذ أصبح التلاميذ ينادون أستاذتهم كريستيفا.

الطرائف كثيرا ما تقع، تثيرها كلمة، التفاتة، سؤال،...إلخ، وكل ما في الأمر هو أن الأستاذ والتلاميذ يخلقون معيشا خاصا، فيه الجميل وفيه السيء، ولكن الأجمل هو أنهم معا يخلقون ذاكرتهم وبالتالي تاريخهم.

○ كلمة ختامية

❑ في كلمة «ختامية» كما اعتدنا تسميتها أحيي كل الزميلات والزملاء في نضالهم اليومي ضد ضحالة الفكر والسطحية المستبدة بالأذهان، وأتصور أن رهان المدرسة والمجتمع هو مدرس الفلسفة.. فقد يتدخل زحف السلفية على التلميذ وعلى المدرسة.... إن هذا زحف كارثي ونتائجه قاتلة خصوصا وأن الدولة ما تزال تستعمل الدين لتبرير كل شيء وتضع حكامها فوق النقد ولا تعترف بأي تنوير أشكركم مع صادق الود..